

先づ、文を生むためには、少くとも、次の三つの条件が存在することが豫想される。一つには素材と稱するところの事象である。自然・人事何でもかまはない。とにかく作者の身邊にそれがなくては、文になる材料が生まれては来ない。

次にその素材即ち事象と、作者とが結合するところに、印象なり感銘なりが生まれて来る。即ち題材である。作者の内部に成長するところのものがそれで、外側にそれを見ることは出来ないけれども、それが心になく以上、決して文にはならない。それらの外に、も一つ大切なものはいふまでもなく文字である。作者の身邊には、全く客観的に、文字といふものがある。それを用ひて、心内の印象・感銘を語らうとするのである。

「第四章、表現を読む」條の第四項、文の本質と読む規則」に示したやうな圖の關係になる。

だから、表現、即ち文となるには、事象・印象、それに文字の三つを要するといふのである。が、それはほんの表面上のことで、それ以外に、私たちは、文の本質を究明する上に、見逃せない事實を、これらの關係の間に發見するのである。

先づ、事象と作者の關係であるが、すでに第四章の圖解のところにも示したやうにこの二者間に於ては、異なる二つの關係に於て作用するところのあるものを知る。一つの關係は、作者が事象に追

ひかけて行つて、そのため印象感銘を得る場合である。一つは印象が作者に追ひかけて来て、印象感銘をつくる場合である。作者と事象とが、互ひに均等な力をもつ場合には、作者の心が一つの飽和状態におかれてゐて、何等の刺戟を事象から蒙らないであらうが、作者の心は萎縮してゐても、事象が活潑である限り、作者を覺醒の域にすゝめて、そこに印象感銘を與へるに相違ない。また作者に比して事象は極めて平凡である、尋常である。が、作者の心が奥深い、豊富である。その時はその通常凡庸なもの、中に、通常人が發見せぬところのものを發見して、印象感銘を得る。だから前者は、作者からいつて受動的に印象の與へられることであり、後者は發動的に印象を得ることである。私が前の圖解に、事象と作者との關係を示して、一は矢の方向を事象から作者に向けたのは、こゝにいふ受動的な場合を示したものであり、反對に作者から事象に向つた矢は、發動的な作用を示したものである。

幼學年の綴り方指導者などが、その取材の方向を暗示して、「おもしろかりしもの」「珍しかりしこと」「かなしかりしこと」「強く心にひいたこと」等々と告げるのは、要するに、事象そのもの、活潑なりしものを想起させんとするためである。その場合作者の心は通常であつても、その活潑なるものに、刺戟されて、にはかに活動し出し、その結果、印象感銘を得ることになる。つまりかゝる際

に於ては、事象の特色は、一つの驚異である。或は一つの珍奇である、故に作者は平凡であつても、その異常さに心を駈られる。見よ、取材の暗示に費した言葉を、皆この驚異と珍奇とを想起させるための努力ではないか。而して、かゝる指導は、今もいつたやうに、幼學年に限られてゐる。またかうして生まれた文の特色は極めて感覺的である。然らば、高學年はどうであるか。前とは別に、「真劍なこと」「意味深きこと」「新味あること」等々の要求を發する。そのことは、事象のもつどんな意味をいつてゐるのであらう。いふまでもなく、一木・一草、たゞそれ通常なる事象を意味してゐるのである。何人も、而して多くの場合、その事象からはとにかく何物も生まれて來るとは考へぬ。さういふ通常なものなのである。けれどもそれに對するところの作者が、その心の生活内容が豊富で、しかも敏感で、しかも深刻であるなら、さうした通常あり來りの姿にも、心行くある新事實を發見するのも知れない。だからこそ「真劍」ともいへる。「深みある」ともいへる。「新味をもつ」ともいへる。つまり作者自身が旺盛なためにさうした印象・感銘が生まれたことになる。前のは、事象が、驚異であり珍奇であつた。こゝに於ては、通常であり凡庸であるのだ。さうした關係なればこそ、真劍があり深みがあるのだ。而してかうした文は、極めて思惟的である。

とにかく以上は、事象と作者との間にある關係であるが、右のやうなことから、文は感覺より思惟への成長であるといふこともいへる。かくして、作者の心に一つの印象が生じる。感銘がもたらされる。文になるところの諸種の感想が、心の中に成長して來るのである。

さてさうして起つた印象感銘にも、種々のものがある。強いもの弱いもの、濃いもの薄いもの、重いもの軽いもの、雑多である。作家のすぐれたる人は、むろん子供でも、作についての心を尊重するものは、さうした印象の價值を發見するために、印象と共に筆をとらないであらう。印象をしばらくはそのまゝ、心の中に藏しておいて、じつとそれを眺めるであらう。最初はこをどりしたやうな印象でも、刺戟が去れば、餘りにつまらぬものであることもある。反對に、下らぬものと考へてゐても、日を経るに従つて、却て立派に成長するものもある。かうして漸次にその印象を時間の経過の上に乗せて見てゐると、正しく價值を判することが出来る。そしていゝ印象をのみまともに見て筆をとる。そこにきつといゝ作品が生まれる。つまり印象に重壓を加へるのだ。つまらぬものは、そのためにつぶされて雲散霧消する。いゝものは永遠に残つて、益々絶大な印象上の價值を發揮する。

話は少し横道にそれたが、印象はある場合、神來的なものであるから、さうしたものに限り、何等重壓の要を見ないでいゝのではないかと考へられるであらう。しかし、さういふ時の印象には、

ある期待があるのだ。この期待が重壓なのである。畫家が「大洋」の光景を描かうとして、幾日も幾日も苦心する。その結果、ある神來にうたれる。普通消極的に起る印象に重壓を加へる作用は、この場合とうの以前に於て試みられてゐるのだ。

とにかくかうして印象を心に刻する。重壓の加へられたものほど、快感に近づいて来る。その快感が表現を要求して来る。創意の必然の昂奮が、五體を流れて止むことを知らね氣にならせられる。が、いよ／＼表現となつてそこに一つの問題が起つて来る。それは何であるか。いふまでもなく、その内心に藏する印象を、外に出すために要する文字についてである。印象と文字との結合がなくは、どうしても文にならぬ。表現にならぬ。

が、印象と文字とは、一體どうして結合するのであらうか。それを考へてもらひたい。私たちは、遺傳的に、または生來の修練などの上から、客觀的にある文字が苦もなくこの印象と結合するやうにおもふであらう。それでよいのかも知れない。私たちの國語が、口にせよ、ペンにせよ、必要に応じて表現せんとする場合、そこに一々こだはつて、文字の使用上いらぬ苦心をすることは、極めて愚かなことである。座右にあるものを出すよりも、もつと早く、その文字の使用に馴れてゐなければならぬ。だから、何等の手續きもなく、また何等の苦心もなく、文字はすぐ表現の要求に應じて、印象と結合するやうにおもふであらう。

が、更に詳密に考へて見よ。

私たちの國語に對する修練は、まさにさうさせるけれども、電光の如く巧みに文字を使用する作  
用にも、おもひを致せば複雑な過程が存しないとはいへぬ。

先づ印象を表現するために、私たちは、極めて文字を使用することに慣れてゐるけれども、實は決してさうかんたんなものではなく、ある特別の場合を考ふることによつて、かなりの才能と心勞とを要するものなることがわかるであらう。

「和やかに風吹く」

といつて見たい人もあらうし、

「そよ風吹きわたる」

といひたい人もあらう。

「やさしいまどるのさ、やきのやうな風が吹いて」

といひたい人もあるところをもつて見ると、印象が明らかになればなるほど、その印象を生かすための言葉の使用は、決して容易でないことがわかる。私たちは、かうして言葉を選択しながら使つ

てゐる。著しい場合には、この選擇の上にどんなに力をそぐかわからない。通常はそれを心にかけないままである。でも、坐作・進退を心した時などは、やはり言葉の上にも、明にその作法にそれぬやうな言葉をつかはうとして選擇する。

嚴密にいへば、どんな通常な場合といへども、言葉は各人に任意に選擇されて、はじめて表現なるもの、上に位置を占めることとなる。普通は、經驗を主として言葉をつかふ故に、その小さい選擇を氣づかないでゐるまで、ある。無數に存する言葉、その中から、印象を現すためのものを、ただ選り當てることは、かなり重大な任務であるが、表現の天才は、それを巧みに的中させるやうに選擇して行く。しかし言葉はかやうに選擇されることばかりで表現となるのであらうか。いや外にも考ふべきことがある。それは、選擇と並んで、配置といふことが行はれるについてだ。選擇された言葉も、そのまゝでは、文選の箱のやうなもので、何等の體をなさぬ。作者の任意によつて、選擇された言葉が、また任意に配置されねばならぬ。むろん言葉を配置するには、一定の法則があるは當然だ。たゞ、その法則に於て、自由に自在に配置されることも確かだ。

## 選擇

## 配置

この二要件によつて、印象は文字と結合し、その結合したものは、流れるやうに表現の體をなしして行く。小學校などに於て、「讀みなほし」を行ひ、「自己訂正」を行ひ、或は「推敲」といふことを行ふなど、この二要件の成功か否かをたづねるためのものである。

古來、文人が、いくたもその作の苦心に、逸話を残した所以のものも、またこの選擇と配置の適否をたしかめる努力から生まれるものであつた。作者の個性により、或る人は、特に選擇すること、に意を拂ふ人もあらうし、また或る人は、特に配置の上に意を用ひる人もあらう。交々に心をつくばる人もあらう。紅葉の原稿を見れば、文字の鏤刻に費した努力が悲惨なほど、狼藉たるものがある。それによつて見ても、この選擇と配置とが、作品を得る必然の手續きとして、どんなに重要な役目のものか、察知するに難くはない。

私たちは、よく文に個性があるといふ。それも要するに、この選擇と配置の要件を機縁として、印象と文と結合する場合、作者の心から表現の上に宿されるものなのである。ある人はある人なりに選擇する。他の人は他の人なりに配置する。その「……人なりに」といふ條件は、「個性なりに」とおきかへられるものなのである。

しかし、私は、更に歩を進めて、もう少しその選擇と配置なる作用を吟味せねばならぬ。抑々選

擇するといふことは何を意味するであらうか。それは、表現の上からいへば「語」であるが、事象の上からは「物」である。印象を生ましたところの「物」である。それを文字の表現の上では、常に「語」と呼ぶ。だから、文字の中から「語」を選択するといふことは、とりも直さず、事象の中から、作者を動かした「物」を選択することに過ぎない。而して、かくの如く考へられる「配置」の意味は如何。それを事象の上にあてはめていへば「関係」を吟味することである。而して、その関係をまた表現の上にたづねるならば、それは恐らく「句」をなしてゐるだらう。「句」は「事象」の関係の世界であり、「語」は「事象」の中の「物」それである。それをもつとわかりやすいいへば、次の通りになる。

選擇 → 語 → 名稱 → 物

配置 → 句 → 關係 → 事

であると。作用としては、選擇であり、配置であるが、表現の上では「語」であり「句」である。事象の上では「物」であり「關係」である。

私は、この所説を、後章の指導原理、或は指導の實際開展を述べる援助として、こゝにや、詳しく述べたのであるが、幸ひに牢記しておいてもらひたい。文の本質は生命であるといふ。然り生命

である。が、それを個性的表現の發揚といふことも出來よう。さういへば、語をかへて、文の本質は選擇・配置の二要件中にひそむといつてもおかれよう。

その本質たる選擇・配置の二作用は、私の読み方を、又その觀方なりに開展さして行つてくれる。だから選擇する氣持の強い文は、きつと文のもつ焦點を、その「語」の上におくであらうし、配置に苦慮することの強い文は、かへつてその生命點を句の上におくかも知れぬ。而して、二者共に配慮を費した文に於ては、語・句それ／＼の上にかゝるであらう。

私は、文の生命といつた。私はまた文の本質といつた。ついでに、それを、文旨といつておいてもよい。またそれを形象とよんでおいてもよい。

とまれ、以上の所論からは、

	文	生命
	本質	
文	旨	
形	象	

の何れにも(私は細密にはともかく、こゝではこれを同一とみておいて)それらの無形にして無上

なる表現上の神祕は、たゞこれ「語」か「句」かの二者の上にもみ發現するといふのである。何が故にか。

そは、先般すでに説いてあるやうに、選擇し配置されるためである。

私は、先づ本質觀を以上のやうに悟り、後來到達せんとする「指導觀確立」の一助言たらしめるつもりである。

### 三 指導原理

私は、拙著「讀み教育要説」の中に詳述してある通り、指導觀を確立するために、先決しておかねばならぬ問題が一つある。それは、在來我が國の教育全野を風靡しつつしてゐた教授原理についての批判に關してである。教授原理とは、いふまでもなく、かの形式的段階あるひは心理的段階とよばる、もの、謂で、世にいふところの、ヘルバルトの思想にもとづく教授方法上の原理である。これは、周知せる如く、何年以來日本の教育を指導してきたところのもので、その勢力には實に侮り難きところのものがある。が、さういふ原理は、一體今日存在する價値があるのであらうか。新方法々々といはれるところをもつて見れば、古い仲間に屬するさうした方法への反逆であるには

きまつてゐる。が、誰一人この問題を正面からはいはないで、たゞ無暗に新しいものに走る。しかし、正しく新しいものに走るといふことは、先づその古い方法上の存在を吟味するところから始めねばならぬ。つまりヘルバルトの思想即ち彼の創始した教授方法に對する態度を決定してゐて、然る後に新法に赴くべきである。けれども世の實際はどうであらうか。決してさうではなくして、これほどまでに、新法が實施され出して來た時代にさへ、なほ無數の傳統主義者がゐる。そして日常の教壇をば、變らぬ信條をもつて固守してゐる。さて日本全國に、さうした人たちの存在は、凡そ七割に近いであらう。それも信じるところあつて、教授の原理を固守するのではなく、進まんには新教育の正體に不明であるし、退かんには、舊教育のもつ方法の原理は餘りに傳統の威力に弱すぎるといふ徒なのである。彼等はそのために、如何ともすることが出來ない。致し方なくたゞ今までの教育に身をゆだねるのである。して見ると、七割といふ多數の舊教育を信奉するものも、心あつてその態度に出るのではなく、もはや殆ど、ヘルバルトの思想に思想上の絶縁はしてゐるのである。しかし、たゞ今までの歴史が恐い。日本全國を風靡した威風が脅かす。致し方なくそれに従ふのである。が、かうなつても、私たちは、それが事實として、存する限り、何故に教授原理が亡びつ、あるかを、も少したづね出さねばならぬ。

それを決定するには、今日か、る方面の研究に没頭する人達の所論に徴するがよい。それによると、教授の原理に對する有力なる説と見なすべきものが、凡そ二潮流に分れてゐる。

一つはそれを全然否定するものである。

も一つはそれをある条件のもとに肯定するものである。

否定説の根據は、かうである。形式的段階・心理的段階といふも、これらは要するところ、極めて形式的な認識の過程に過ぎない。而して、かゝる認識の過程は如何なる所産を司るか。いふまでもなく、原因結果の法則を抽象し、あるひは雜多混沌の中にある普遍の眞理を發見する以外には何物もない。つまり知識的收得のみを旨とする。然るに小學校に行はる、十二の教科にして、かくの如く截然たる知得のみを旨とするものがあらうか。よし算術・理科の如き教科がそれにもつとも近いとしても、これらは單なる知識のみ會得さすべきものではない。小學校に於ける算術、小學校に於ける理科には、それ自體に知識收得以外の目的が課せられてゐる。況して國語・修身・地理などの如き、一そう知識收得のみが目的ではない。然らば、單に知識を收得するに役立つかうした認識の過程は、すでにかうした教科の教授に適用さるべきものではないこと勿論である。故に今日の教育に於て、さしも盛大であつたこの原理も、存在の資格を有しないといふのである。

一方肯定論者はどういふ根據をもつか。

教授の原理は、全然知得する認識の過程であるといふことには、否定論者と何等變りがない。ただ教科を觀る觀方が相違する。小學校の教科は次の通りに分類することが出来るといふ。先づ全體を二つに分けて、知識的教科と技能的教科とするといふのである。而して知識的教科を更に二分して、自然科學的教科と、文化科學的教科の二つにするといふのである。自然科學的教科とは、いふまでもなく、算術・理科などで、該科の目的は、その教科の特質にそひて學習すべきものなるが故に、因果の關係を探り、その法則を發見することをもつて、唯一の目標とせねばならぬ。いふところの知識的收得である。然らば、教授の原理は、今日といへども、この自然科學的教科の學習には、缺くべからざる一つの原理にして、他の文化科學的教科乃至は技能的教科にては、別にそれ／＼の指導原理を要すれども、こゝには依然今までの原理がなくてはならぬといふのである。

私は、今こゝで、その何れに賛するかを述べることに、何の躊躇もいらぬが、しばらく賛否を決する態度は保留しよう。

たゞこれについて、便利なことがあるのは、すでに察知せられてある如く、これらの兩説を、狭く読み方教育の上からのみ見ようとするのである。これを教育一般の上から見れば、賛否二派に

分れ、それに對する全然の適法を決しかねるが、たゞ一科読み方の上から見ると、明らかに教授の原理は、その何れの派の人たちによつても、否定されてゐる。一方は全然の否定であるから、これは別に論はないとして、他方は自然科學的教科には肯定しても、読み方を包攝する他には判然と否定してあるから、その否定の下に屬する分だけをとつて考へれば、明らかに二者一致の行動に出る。

少くとも読み方には、もはや教授原理の適用をゆるさぬといふのが、兩者の態度である。

教授の原理はかくて否定された。

私たちは何によつて、新しい教育に於ける國語の指導を原理的に行ふか。

そは次に來るべき當然の問題である。

が、この原理を發見するためには、私たちはもう少し當今行はれつゝあるところの新教育に於ける方法的提唱を吟味せねばならぬ。さう考へて來ると、先づ次のやうな諸種の新案を想起することが出来る。

## 第一類

### 學習案

自由教育の方法

分團式動的教育の方法

自學自習主義の方法

全人主義教育の方法

獨創教育の方法

プロジェクトメソッド

文藝教育の方法

ダルトン案

などである。

## 第二類

鑑賞的取扱

センチンスメソッド

理解・鑑賞・批判の三段的取扱

ライフメソッド

實際指導概綱



その他

である。而して、以上の分類を通じて、少くとも私たちは、次の如きことがいへる。

第一類に属するものは、第二類に属するものに比し、何れかといへば、學說的のものである。學說的とは、當時の教育思潮や時代精神を中核として唱へられたるもの、義といふ位の意である。もとより、詳密にこれらを吟味すれば、そこには學說と稱することの出来ない、稍粗雑なものがあるにはあらう。しかし、こゝではどこ迄も比較的にいふのである。第二類と對照して見て、學說的だといふ名稱は、必ずしも當らないことはない。従つて、つまり學說的なる故に、その方法的提案は、教科一般的である。一科乃至數科だけに對し、かうした案を實試しようといふのではなく、その何れに對しても、この精神このプランに進めようといふのである。或はこの一般的なるいひ方をさけて、各科的といふことも出来る。更にまた以上の諸案は、その方法的考察の仕方が、極めて演繹的だといふことも出来る。ある學說的中心を置いて、教育の實際をそれに引きつけようとするところからは、その最初か、けた中心を少しも障礙なしに、具體的な仕事の上にまで求めようとする考察の仕方は、明かに演繹的である。

同時にまたこれらのものは、等しく方法的提示であるとしても、主とするところは、學習形式を規定する提案に近いといふことも出来る。ある原理をかうした形式の上に行ふといふ意味での提案に近いと見られる。むろんこれも、一類のすべてにたしかにさういへるといふのではない。さうした傾向を特にもつといふ上から、かうした結論も下せるといふだけのことである。で、これを要約していへば、第一類のものは、

學說的であること。 一般的即ち各科的であること。 演繹的であること。 學習形式としての方法案であること。

などがその特色だといふのである。

ところが、第二類を見ると、それとは反對に、先づ文の本質觀の上に立つことを主とする。一は學說の上に建設されたに比し、これはまた、その何れもが、その方法を案出するに、文の本質の上に立つて考察する。従つて一類は一般であつたに比し、これは特殊である。一科的である。見よ、一類・二類と分類したところに包括されるその名稱は、すべて、私のいふところを、そのまゝ、受け入れてくれるだらう。しかも、一方の演繹的に考察されたものであるのに比し、これはまた極めて明かに歸納的に考察されてゐる。文の一方の特質を攻究して、それらの上に、文の本質觀を決定したところは明かに、第一類の方法的提唱の考へ方とは、全然反した位置に立つものである。同時に

この二類に属するものは、その学習としての方法的著眼が心境的なことである。心のさうした活動の必然をねらつたものなることである。文を讀破する心の作用を目當として、何人もかうあらねばならぬ過程をとらへ、それを指導の原理としたものである。で、これを要約して示せば、

文の本質觀に立脚すること。 特殊的即ち一科的であること。 歸納的であること。 心的必然の過程であること。 などがその主たる特色であらう。

さて今日流布してゐる方法上の諸相は、大體以上にてほんの一瞥は出來たが、これから、どうして讀み方の指導原理を發見して行くか。

立場立場により、その考へ方にも、いろ／＼とあるではあらう。が、もつとも正しいことは、以上の諸相に共通な何物かあれば、それを發見して、そこに一つの基礎をおくことである。もとより、以上のものには、すでに述べた通りさまざまの異點がある。が、同時に新しい思潮に促されたものとして、何かの共通點もなくてはならぬ。もと／＼教育の方法を建設するには、凡そ二つの條件によつて支持されねばならぬことは、誰にも明かに認められるところである。一つは學說の支持である。も一つは教科的特質的支持である。この二つの條件がそなはることによつて、方法は常に

確固たる原理の上に立つ。ところが一類・二類と分割が出来るやうに、今日までの方法の提唱は、それらの條件の何れかの一つにしか基礎をおいてないうらみがある。つまり二つの條件の融合の上に立つべきものであるのに、さういふことはなくして、孤立した形にある。そこに共々のうらみがある。先年私の學校に、讀み方教育の協議會があつた際、もつとも白熱的であつたものは、鑑賞論と學習案とについての論議であつた。「一體鑑賞論を、この學習案の中にとり入れたらどうなるか」といふ論争であつた。その際は、至つてうやむやの中に葬られてしまつたけれども、今考へて見ると、なるほどさうなるべき必然のものであつた。私たちの常識のどこかには、方法を建設する要件を何かしら知つてゐる。ところへ學習案はたゞ學習案として主張し、鑑賞論はたゞ鑑賞論として主張することになると、今の常識がうけ入れない。その結果、「一體鑑賞論を學習案の中に試みれば」といふことになる。つまり、その事は、學說に孤立するものと、教科の特質に孤立するものとの融合を要求する疑問である。かくの如く、一類・二類の間には、根本的な相違もあるにはある。

しかし、ひるがへつて考へて見ると、またそこには一致してゐる大きい問題も發見されないことはない。それは、一つ一つの方法的提唱を吟味して、然る後に一致點を發見すると一そついであるけれども、今こゝにはそこまで詳述する餘裕はないから、直ちに、目的の發見に進むことにし

よう。先づ便宜上、次に一つの表圖を示しておく。

1	獨自	個人	3	文意の直観	4	理解	5	釋義
	相互	共同		(構造の展開 形式の深究 内容の深究)		鑑賞		理會
	獨自	個人		解釋より表現へ		批評		鑑賞

以上の1及び2は、第一類の中の、學習案及び自由教育の唱へた方法的提案であつて、獨自といふのは、獨自學習の略であるし、共同といふのは、共同學習のやはり略稱である。3以下5までは、第二類の中からとつたものであり、有名なセンテンスメモット及び鑑賞論などの示す指導過程をかいたものである。これらは、すでに發案の最初から、その性質を異にするものであるから、かやうに列べることは、まことに不適切な考へ方のやうであるが、よく考へて見ると、必ずしもさうではない。そこには自ら、互ひに通ずる一つの目標が存在してゐる。即ち以上の表圖を、よく縦に考へてほしい。『獨自・個人・文意の直観・理解・釋義』と考へてほしい。そこには、そもく何が あるか。先づ凡そ一見するところによれば、三つのものが存在する。

- 1 「獨自」と「個人」とは同じものであるからこれが一つ。
- 2 「理解」と「釋義」も、その主張にきけば、同一と見ることが出来るから、これが一つ。
- 3 「文意の直観」が一つ。

で以上の異なる三つのものが存在する。しかし、更にこれをつきつめて考察して見ると、獨自・個人學習といふのは、要するに學習形式の稱呼であるから、そこに如何な心持がはいつてゐるようとかまはない。いやかまはないことはないが、盛れば盛り得る。さうして學習形式に於て、文意を直観してゐても、理解、釋義をしてゐても、『獨自・個人』學習の形式には何等の傷害を與へることはない。だから、1・2は、3に一致させようとおもへば、さうも出来るし、4・5に一致させようとおもへば、またさうも出来ないことはない。すると、結局残るところの問題は、3と4・5の關係である。これらはその發生の苗床を同じうしてゐる。それで、

「文意の直観」といふこと、  
「理解・釋義」といふこと、は、

明らかに相違するのである。これはどうしても一致は出来ない。が、今仔細にその主張者の説の中にはいつて見ると、不思議にも、これほどかけはなれてゐながら、實はいさゝかの矛盾もなく、

そこには完全に一致したあるものが見出される。何故かならば、

「理解」といつても、その理解の中には、先づ劈頭第一に、主張者は、文の精神に觸れることを説いてゐる。文の精神に觸れるとは何であるか。それは恐らく文意を直観することより外にはないのであらう。

「釋義」といふことについても、かうした詮索は偶然に一致する。やはりいはゆる釋義を行ふまへに、先づ、必ず文意をつかませるといつてゐる。文意をつかむとは何であるか。それは恐らく文意を直観することより外に何物でもない。

然らば、理解・釋義といふことの中から、しばらく、

文の精神に觸れさせること、

文意をつかむことを、

抜き出して、つまりそれらに獨立の資格を與へておいて、他のいはゆる理解・釋義はしばらくこれをあづかり、而しても一度縦にながめて見ると、どういふ結果になるか。

「獨自・個人・文意の直観・文の精神にふれる・文意をつかむ」となつて、全く一致したものにすることは出来る。而してその一致點はいふまでもなく、

「文意の直観」である。或は、

「直観」である。

「理解・釋義」の中から、とり出したものは、かうして一致を見たからい、もの、他の部分はどうしたか。それこそ、本當の「理解・釋義」であるところなのだ。それらは、一體どうするか。それは、しばらく、その次の項下にはまはしておくことにする。そして、またこれを縦にながめて見る。すると、最初の表圖に従へば、

「相互・共同・構想の展開・鑑賞・理會」となる。が、今整理した結果により、前項からこ、へ移動したものがあつたから、まづ次の通りになるであらう。

「相互・共同・構想の展開・  
 理解・釋義」  
 鑑賞・理會

となつてゐるわけである。が、こ、にも以前と同じ障礙をなすものがあつて、一見したところでは、どうしても直ちに一致したものとはならないであらう。1・2は、前よりの吟味で、3・4・5の何れにも結合はされる。が、3・4・5の三者が、中々簡単に整理は出来ない。

3の構想の展開といふことは、大きく考へれば、理解の中に含まれるものであるから、こ、は概

念の廣狹に關する問題は残つてゐるが、質的には、同一事項と見て一致すると考へることは出来る。か、理解と並んでゐる鑑賞は、理解と一致せぬやうに、構想の展開とも一致しない。しかしその釋義・理會は二者同一のものであると共に、理解にも構想の展開にも質的に一致してくれる。むしろ釋義と理會との間には、理解の上から見て、部分的全體の差はある。が、讀む傾向からは三者の質の上に相違を認めることは出来ない。たゞやはり鑑賞とはどうしても一致しない。で、これは、前にも試みた事であるから、そのもの一つに、次の項の批評と同席するやうに、下つてゐてもらふことにする。と、今の表圖は次のやうに整理されて來る。

「相互・共同・構想の展開・理解・  
釋義・理會」

これではじめて一致して來る。たゞ残念なことには、「構想の展開」といふこと、「理解」「釋義・理會」といふことのもつ概念に、廣狹の差あることである。構想の展開といふのは、餘りに狭い、思想的に文段を吟味するといふことは、明かに理解とか、釋義・理會とかはなれてい、ことではあるが、理解とか、釋義・理會とかは、必ずしも、構想の展開だけを吟味する仕事ではない。が、私たちは、こゝで幸便にも、次のやうなことに注意を向けることは出来る。「構想の展開」といふ次に、

形式の研究

内容の深究

の二つの仕事がかへてゐるのを見ることが出来る。これらの仕事は一體何であるか。その主張者の意に徴してもわかる通り、

「形式の研究」とは、

節意の研究

句意の研究

語意の研究

であることが、わかつて見れば、そして内容の深究は、普通いふところの内容の深究であることがわかつて見れば、要するに、これらは、

「理解」の仕事であり、

「釋義・理會」の仕事であることに、

少しも異存はないであらう。

考へは少しく横道にされるが、文意を直觀させる讀み教育に於て、直觀した内容を

構想の展開

形式の研究

内容の深究

といふ順序に、吟味して行くのがい、かわるいかについては、多大の疑問がある。かういふ行き方では、切角、表現の一元を立てんとして直観した文意が、計畫そのものから破壊されてしまふらみがないとは限らない。形式と内容とは明かに分割されてしまつてゐることは、今まで私ども舉つて、反對して来たことである。そして表現の一元に立つことを主張して来たのである。今やその目的が、かなり實際の上に、いろ／＼な効果を收めつゝある時である。それが、かうした分割によつて、文意の吟味がなされたとあつては、何となく残念でたまらない。

で、私はかうおもふ。これらの形式の研究、内容の深究も、實はすべて一しよになつて、構想の展開といふもの、中にをさまつてしまふのではないかと。むしろその時には、構想の展開なる名が不適當になるには相違ない。が、かう一しよになつてしまへば、いはゆる理解でもあり、釋義・理會でもあることに全然一致して来ることになる。で、名は不適當でも、先づ原名をそのまゝにして、形式の研究・内容の深究をふくめた意味で、こゝは構想の展開といふ一項目に約してしまつておく。

で、この3だけを、横に見れば、この整理によつて、次のやうになつたわけである。

文意の直観

構想の展開

解釋より表現へ

かう整理しておく、すでに「理解・鑑賞」と並んだ鑑賞は、一段下けて「鑑賞・批評」と並ぶこととしておいてもらつたし、先づ一貫した整理が出来たわけである。でも一度これを表圖にして、一らんの便に供しよう。

「相互・共同・構想の展開・理解・  
釋義」  
「理會」

となる。今いつたやうに、構想の展開は、形式・内容の研究を包括したと見てのものである。理解と並んだ鑑賞は、次段へ下けたはずである。

かうして、縦にながめて見ると、要するに、こゝは、「理解とか理會とか」いふものを中心に吟味することである。前は文意の點であつた。而してそれは、直観であつた。

こゝでは、理解が理會である。而して、これは、分析である。

直観に對する仕事として、分析することである。かうした共通を見出して見ると、更に私は進んで、最終の過程にも、何等か、かうした收穫がありさうに考へられてならぬ。

「獨自・個人・解釋より表現へ」  
〔鑑賞〕  
〔批評〕  
〔鑑賞〕

これが、残されたところである。解釋より表現へといふのは、要するに、文意の何物かをたしかめ、それについての感想所感を發表するといふ仕事なのである。一體読み方において、その終局するところはどこであるかといふことは、かなり六かしいことには相違ない。或る人は、享受するところをもつて、読み方の終と考へ、ある人は、一步をすゝめて、發表即ち表現にまで到達することを目標とする。世に讀書創造の名に於て、喧傳した思想は、多分讀む終局を、感想の發表といふところまで考へたものである。しかも、この感想發表を目して、綴り方との聯絡だなどと呼號したものがさへある。さういふことは案、自體に考へて、更に一そう吟味を要するものであることは論をまたない。

が、とにかく、こゝでは、それらの思想について一應問題を提起しておくと共に、こゝはその是非を判する機會ではないから、直ちに、私の目的に對してすゝんで行くこととする。

さて、以上の表圖をながめることによつて、私たちは、一體そこから、何をつかむことが出来るか。讀み教育の指導原理を確立する上から、かなりいろいろな問題は藏されてゐる。その一つは今すでに述べた通りである。が、更にこれを縦観して、私たちに奇異に感ぜられるところのものは、いはゆる鑑賞批評の項目である。鑑賞はどこまでも作品に對して、享受するところのものであるが、批評はどこまでも作品に對して、讀者主の待遇を與へるところから起るものである。いは、解釋より表現へといったと同じ意味に於て、解釋はどこまでも享受するところのものであるが、表現はどこまでも、自己發動の所産であつて、今の享受に比ぶれば、かなりにおもむきを異にしてゐる。同様にこの鑑賞と批評とは、全然讀者のとする態度としては、その兩極端にあるもので、現に鑑賞してゐる心境の中には、どうしたつて批評はあり得ないし、また現に批評してゐる境地からは、如何にしても鑑賞はあり得ない。

そこからいへば、この二者は、殆ど兩立しないのであらう。けれども、私たちは、實際の見地から、かりにこの批評をこゝにおいてもい、やうな氣がせぬでもない。おくとすれば、この批評を分析する場合におくのが至當かも知れぬが、こゝにおいても、どうやら間に合ふやうな氣がせぬでもない。むろん、こゝの當然の任務としては、批評ではなく鑑賞であるに相違ない。が、その鑑賞の

間にも、教材の性質によつては、かうしたものが存在してゐても、別にさうか、はりがないやうにもおもはれる。

さうして、こゝを縦に見ると、どうなるか。要するに、それは、

作者の意圖にそつて、味ひひたる境地である。つまり直観することである。すると、今日行はれてゐる、諸種の提唱の中から、読み方の指導原理なるものを抽出して見ると、

直観

分析

直観

かうした共通點が、その何れにもあることを指摘することが出来る。實に直観し分析し直観することが、何としても、読み方に於ける根本心境の動きである。

私たちは、かうして、現在行はれてゐる思潮の上から、読み方教育に關する指導原理を指摘はしたが、これは單にそこからのみ抽出される原理ではない。今日唱へられてゐる體驗の哲學がいふところの物の真相を認識する過程、即ち體認することも、結局はかうした理法の上に行はれるものであるとすることが出来る。

體認の作用が、私たちの心に經過するところを、そのまゝにいへば、真相の認識には、先づ物の「全」なる姿をつかむことが第一であるといふ。そして、その「全」が果して、當つてゐるかどうかをためすためには、部分をもつて來て、それが、その全に適合するかどうかをためして見る。例へば、闇夜私たちは柳の木の下に、一種の怪物を見る。あ、あれは幽霊だな。かうおもふ。そこは、いふところの「全」をつかんだのである。さて、その「全」が當つてゐるかどうかをためすために、

「いや幽霊には足がないときいてゐる」

「女らしいが、それならば、髪をたらししてゐるはずだ」

「一種のさみしい感じを與へるやうに、顔が青いか、手の指をぶらさけてゐるかする筈だ」

かうおもつて、これらの適合をその「全」に行つてみる。ところが、一つもその部分がそこに行つて成立たない。足がないどころか、ぶら／＼歩いてゐる。よく見ると、髪を長くしてゐるところか、赤いリボンが見える。何かを食べてゐるやうにもおもふ。尙よく／＼見ると、クス／＼笑つてゐる。最初は幽霊だとおもつたのであるが、何一つ幽霊の幽霊たる部分が、もたれてゐない。その中に物をたべたり、笑つたりする部分を見て、一そう幽霊なる「全」が否定されて、「誰かでも待つてゐる人だな」と、その「全」をかへてしまふ。再度考へ直して出來た「全」には、今までの部分的觀察



が、皆適合して来る。いよく、幽霊ではなく「人」だともふ。

今度は「人」といふ「全」を當に觀察をす、めて行く。

すべてのことが、皆それに一致して「全」は部分によつて緊張し、生かされ、確かめられ、正しくされれる。そしてその「全」をいよく、「人」だともふ。かくて、はじめて「人」なる「真相」に接するといふのが、體認する過程である。

1 「全」を見る。

2 その「全」と「部分」との適合をはかつてみる。

3 それが一致した場合、はじめて、「真相」がつかめる。

つまりこの過程である。かくてはじめて、真相なるものが、心に會得される。こは、自然科学的態度に於ける物の眞實のつかみ方でないことはたしかだ。でも、普通一般に於ける精神科學的立場に於ての眞實に觸れる仕方は、凡そ、何事によらず、この過程をとるであらう。それが読み方に於て、

直観し

分析し

直観

することなのである。先づ文意を直観し、その直観したるものが、表現に即して、正しいかどうか検討される。文意の直観が正しくなければ、この分析の結果、新しく再び直観し直されなければならぬ。かく再度の直観を「全」として、再度の分析によらねばならぬ。また多數のものによつて、直観に異別がある時は、その何れが正しいかも、分析によつて明らかにされることになる。かくてその直観が、正當なることがわかれば、はじめて、その「全」を味ふことになる。或はその「全」を示し得たところの作者の構成の美に陶醉することが出来る。そこが最後の直観である。私たちはかうした原理を今日の読み方指導の上に信奉する場合、そこに多少の心弱さを感じるかも知れない。それは、かうした指導の原理には、いはゆる學習形式的意味が稀薄だからである。學習形式的色彩の濃厚な方案に於ては、教權本位の學習に反して兒童本位の學習が細密に工夫されてゐる。結果、指導過程が極めて現代の要求にそふかに見える。而して、文の本質觀を中心とするかうした原理の提唱には、一見それをかくところから、非常なる失望を感じないものはない。

が、第一次の直観は何であるか。

全く讀者の主となる活動の機會である。むしろ、讀者の現實の自己が、読む主體であるけれども、

それは明かに、児童本位の教育思潮に觸れたものであり、それに賛意を表するものでなくして何であらう。

しかも、分析は、學友相互に助言し、忠告して、互ひの成長を、出来るだけ、互ひの力量によつて成し遂げようといふのである。少くとも、出来る限りは指導者をまたない。それが原則である。それならばやはり、私たちは、そこに児童本位の活動を見ることが出来るではないか。第二次の直観は、自己でも、分析によつて、友達同志から、いろんなものを得させられてゐる。さういふ自己である。それならば、こゝに於ける直観は、明らかに理想された自己による直観である。

現實の自己より

理想の自己へ

かうした一方法的單元に於ける學習の首尾は、どうして児童本位的でないのか。私は、むしろ、この指導過程をあやしむ人の心をあやしまない譯には行かない。

また、あの學習案などがとなへるところの、

討論式學習

問題學習

などといろんな形式があるやうにおもはれるが、それとこの直観・分析・直観との關係はどうであるか。それは極めて安易に結合する。如何なる學習形式でも、それを用ひようとおもへば、分析の項下にそれを採用すればよい。それによつて、討論學習ともなり、問題學習ともなるであらう。かうなつて來ると、この指導原理は、單に、文の本質觀に基礎をおくばかりのものではなしに、より大なる規模のものであることが肯けるであらう。教科の方法を建設する要件をふまへて立つところの原理であるといつてもよい。又、読み方は、結局、読みにはじめて讀みに終るものといふ人もある。それは素朴なるいひ方ながら、恐らく今日に於ては、また永遠に互つても真理でもあらう。しかし、直観にはじめて直観にをはるといふ以上の方法的原理は、そのまゝ、讀みにはじめて讀みに終る思想と同じである。

讀み方に於ける直観は、讀みにおいて他に方法はない。讀む間に、自づと心の中に形成されてはじめて直観した收得を感じ得る。直観して直観にをはる讀みの過程は、まことに、さうした何人もの承認を語るものである。

また讀書する私たちの、もつとも自然な心をふりかへつて見てもよい。子供はともかくとして、通例の人は、如何なる場合にも、きつと一度の讀書によつて、その要旨に觸れることをつとめる。

いやつとめるやうに、自然がさうさせる。創作の類にせよ、新聞の評論にせよ、何一つさうでないものはない。その直観の結果がばくぜんとしてゐれば、幾度か分析をする。細心に読み出す。そして、「全」なるものを得る。而してその「全」なるものが、讀者にとつて、價值的な感じを與へると、讀者は更にその「全」をいく度となく味ひひたるのである。それによつて、慰安され激勵され、一口にいへば自分の人生を向上させることになる。

かう考へて見ると、直観し分析し直観することは、読み方指導の原理として、まことに確固たるもの、やうに信ぜられる。

さて實際の仕事として、如何なる風にこの原理をすゝめて行くか。

それは、ごく具體的には、教材を見てのみいへることで、しからざれば、はつきりはいへぬのであるが、仕事の大綱だけは示して見ることが出来る。

### 第一次の直観

こゝに於てなされる仕事は凡そ二つある。一つはたゞ読むことによつて、その「全」に觸れること、一つは觸れたところの「全」を、何ものであるかと指摘することである。いふまでもなくつかみし「全」を何物であるかと指摘することは、反省であつて、つまりこの指導過程を形づく

る言葉からいへば分析であつて、こゝにいふ直観の心境ではない。だから第一次の直観といふ中には、部分的に、かうした分析がはいつてゐる。たゞ、大體の心境として直観といつておきたい。とにかく、讀んで文意に觸れるのである。

然る後に、問答によつて、反省して得た結果の文意を發表するのである。もとより上學年にもなれば、つかんだ文意を發表するには、成るべく自發的に行きたい。が、極く大ざつばにいへば、第一次の直観にてなさるべき事は先づ、以上の仕事であることが出来る。

### 分析

これは、かんたんに規定することは出来ない。またその順序もかうであると明白にいひ切ることは出来ない。たゞ、いく分原則的なものは、後章に述べる「指導の開展」に記したところのものであらう。で、詳細には、そこに譲るとして、こゝでは、たゞなさるべき仕事を項目的にあけておくことだけに止める。

- 1 読むことがしばしばある。
- 2 問答することがしばしばある。
- 3 むしろ自分によつて、研究の結果を研究することもある。

- 4 書くこともある。古い仕方の機械的な書き取ではなく、文意とか、あるひは表現の分析とかに即した意味でかゝれるのである。
- 5 参考物によつて、研究することもある。
- 6 話すこともある。
- 7 解くこともある。

先づ當面の仕事を數へあけると以上のやうなものになるとおもふ。これで十分數へつくしたといふのではない。

直観のあること

たゞ、第一次の直観に於て、正しくはその一部の心づかひに分析といふことがあつたやうに、二の分析の項下にも正しくは小さいいくつかの直観が行はれる。讀むことがしばらくくりかへされるのは、よしその讀みの目的が、第一次の直観に於てなされし讀みとは多少異なるにしても、明らかに直観であるに相違ない。

第二次の直観

- 1 讀むことが主であらう。

2 問答或は自己發表も行はれる。

3 また讀後の自由研究とでもいふべきことが行はれる。

だから、こゝにも直観ばかりではなく、些少の分析があるにはある。が、心の大體のかまへは、あくまで直観といふことが出来る。

しかも第二次の直観は、文意の精粹に心をひたして、讀み方の目的たる最後の陶醉をこゝろみるところであるから、直観の深さに於て、第一のものよりきつと遙かなるものがあるに相違ない。かくて、直観し、分析し、直観して、ある時間内の學習を結了する。

たゞ、第一次の直観に於て、小さい子供、一年とか二年とか、三年とかいふものには、恐らく直観の結果を、自發的に發表させることは難しい。自發的でないにしろ、

「今讀んだところからは何を感じたか？」

などの問によつて、答へさせることも難しい場合がある。もとより直観の効果は、讀むものに適切な教材であるほど、明確であらうし、意義も深いものであるにきまつてゐる。が、そのものを、さて心の中から、直ちに取り出して、吟味する對象として行くには、中々容易なわざではない。で、かうした場合には、むろん方法として問答より外にある筈はなく、その問答も極めて暗示的

で、果して読者がそれに觸れてゐるかどうか、つまり文意をつかみ得てゐるかどうかで、満足するより外はない。それには、子供たちの答へやすい形の間で、どん／＼問答を試み、ある時機をつかんで、要點たる箇所に觸れるのである。そこが、指導者の技倆であるし、教材觀の細密なる用意にもとづくところである。直観・分析・直観と進んでも、最初握り得た文意にすがつて、どこ迄も進むといふのが理想で、分析の項下にて、散漫になり、全然の分割になる如きは、戒心すべきである。「全」に即して部分に入り、部分に深入して再び「全」に結合させるのである。文意をふがいて表現をかへりみ、表現をかへりみて、文意に到達するといつてもよい。

たゞ、以上のやうな説明で終ると、世上往々にして、「語句の取扱はどうする」とか、「新字などの取扱はどうする」とかの疑問を發する人たちがあつた。それはもつともなことであるけれども、問者は多分、かうした取扱者の弊として、きつとそこにふれるところが無いところを豫想して、かう聞くのである。が、それはまことに洞察の足らぬ言で、かうした指導によつても、書くこともあり、讀むこともあり、解くこともあり、さまざまの必要事は、十二分に行はれてゐねばならぬ。むしろ主としてそれを行ふのは、分析の項下に於てであらう。文意を表現に即して證明して行く場合、その途中に於て、いく度か、さういふ人たちの杞憂するところを拂拭して行くのである。どこまでも、

分解には終らぬ。語は語、讀みは讀みといった工合に、機械的な練習だけには墮したくない。文意をかへりみ、有機的にそれとの照應を考へて、ごく部分的な語句でも、その場合その都度の個性的な意味にまではいつて行く。それほど細密に考へて行くのである。

中には直観におぼれ、鑑賞におぼれて、かうした取扱には、文字・語句の解釋・練習などのないだらうことを早合點し、なめらかな取扱のみを任務と心得てゐる人たちもあるかも知れぬ。

その少数の人たちの行ふところを見て、「現代の讀み方教育には、その目的とするところは甚だよいが、解釋・練習が足らぬ」などと結論する人があつたとすれば、考へざるも甚しい。

在來よりも深く、在來よりも正しく解き、書くなどの仕事をしてゐるのだ。細心に見れば、頗る嚴密に取扱つてこそを、決して忘れはしない。まして打ちすて、おくなどの事は斷じてない筈である。

そこについての誤解をもつ人たちが決して少くないやうだから、あへてこゝに斷つておく。

#### 四 讀む對象

「形象を讀む」これを理解することは、かなりにむづかしい。わかりやすいやうでもあるが、考へ

やうでは、何となくわかりにくく、もある。一體かうした意味を明かに會得するには、常に二つの態度がある。

一つは、先づ言葉に定義を與へて、その定義から、それ／＼の形象を察知して行く行き方である。も一つは、言葉の定義は求めない。求めないが、何となくその言葉のもつ意味の豫想はされる。さうしたたよりないものにすがつて、漸次その心境を開拓して行くのだ。そして事毎の形象を、心の中に十分に育て、その眞意に觸れる行き方である。

かうした二つの態度は、研究さるべき對象の性質によつて、その何れが是かを決定するのであらう。しかし、時としては、人間の考察する型によつても、その何れかに分れないとは限らない。私がかうした言葉の意味を察知するには、むしろ後者の態度に出るがよいとは信じてゐる。いや、むしろ、さうした態度でなくては、眞に「印象の何たるか」はわからないでしまふであらう。

さて形象とは何であるか。

それはさまざまにいふことが出来る。

文を讀んで得たところの混沌不解な状態なものがそれだといふことも出来る。混沌不解といつても、無茶苦茶なものではない。意味のある價值のあるものである。けれども、讀み得た直後に於て

は、なほ混沌不解たるは勿論である。

又、かうもいふことが出来る。

私たちは、ある神域に至つて、崇巖を感じる。あるひは幽玄を感じる。大洋を見ては、雄大豪壯を感じる。郊外を散歩して快感を感じ、老松が水にうつるを見て、必ずしも神祕を感じないとも限らない。かうした心境を、讀書によつて得たものに通はせて理解してくれ、ばよい。もし讀書の後、そこに一つの崇巖があり、一つの幽玄があり、また一つの雄大があり、更にまた一つの豪壯があれば、それはきつと形象に相違ない。だから形象をこの境地から説明することも出来る。

印象と形象の差違はどうか。

普通一般にいられる印象は外界に何物かあり、その刺戟によつて、心の昂奮させられた状態といふのだ。が、私の心によつて區別するところによると、印象とは少くとも自然物による刺戟によつて、心に與へられたものであり、形象とは人爲物であることを意識してそこから心に結ばせられたもの、謂である。もとより、作品の印象といふこともある。が、その時は恐らく作品をも、いつか自然物と同一視してしまつたから、さういわれるので、もし意識してゐたとしたら、今のやうにこれを形象といへばよかつたのである。しかし、今までは、不幸にして形象といふ心をもち得な

つたし、またさういふ言葉もなかつたので、極く大まかに印象といつて來たのであらう。

また形象を文を直観して得た結果であるともいへる。書を讀んで快哉を叫ぶ人は、きつと心の上に、私のいふ形象を指摘することが出来るであらう。私たちは、必ずしも、かゝれてある事柄を牢記しない。しかし、その事柄から生まれる事柄以外のものを心の中に結んで、何ほどかそれに動かされることであらう。心の飛躍をおぼえ、心の深まりをおぼえ、心の高なりを感じる。それらは、皆形象のみが心に與へる作用である。讀書に心引かる、人は、かうした境地に形象の何物かをおもふことが出来る。

また、形象とは、文學乃至文學的作品でなければ、それに類する作品などもつものであつて、讀者を全心的に動かすものだとすることも出来る。

また、ウエンチエスタアがかういつたことを記憶する。凡そ文字による表現には二つの種類がある。一つは知識の一次的容器としての文である。私たちは、物理學の法則などは、一度よく理解してしまへば、よしそのかゝれたる表現がなくても、その理法を到る所に適用して見ることが出来る。バイスバロットの法則でも、アルキメデスの原理でも、悉くさうである。これらは、かやうにして中味の知識を得てしまへば、全くそれを與へた表現が不要になる。だからこれを知識の一次的容器

といふのである。けれども、それとは反對に、讀んで得た印象・感銘を再びせんとすれば、どうしてもその表現に求めねばならぬといふ種類のものがある。和歌・俳句・創作の一般などはすべてさうである。それらは一度感銘したからとて、その表現をすて去るわけには行かぬ。再三再四、最初と同じかそれ以上の感銘を欲せば、直ちにそれを求めて、その表現によらねばならぬ。ウエンチエスタアは、さうした表現を名づけて、永久的價值のある作品だといつた。で、この言葉をかりていへば、形象とは、その永久的價值のある作品から得られるものとする事が出来る。

形象とは、しかしながら、世間往々にしていふところの大意ではない。大意の意も、人によりその用法に混沌たるものがあるけれども、私は大體、内容的概括をもつてその意に解してゐる。だから、大意は概意に等しく、文のもつ内容上のくゝりに過ぎない。知識の文、科學の文といふやうなものにある抽象的意味である。多く通俗な議論文、説明文といったやうなもの、學習には是非なくてはならぬ用語であるが、形象そのものとは大いに違ふ。大意はむしろ形象のなき文にのみあるものといつてよい。

形象とは、あの文の生命と呼べる、ところのものとは同一であるらしい。文のたましひとも同様である。従つて、何となく無形で、奥深くつて、通常以上の境遇でなくては、發見のされないもの

である。殊に読み方を、あの傳統的方法の上からのみ見て来た人には、中々おもひあたらぬところのあるものだ。

小山龍之助氏は、どつかで、形象の意を讀む對象としてのものだといったことを記憶する。而して文のひかりだともいつた。かういふ考へ方からは、形象は直ちに文のひかりとおもつてもよい。

在來の讀み方教育に於ては、しばしば、教授案の上に要旨なる語を用ひた。しかし、あれはどちらかといへば、大意に近い。しかし時に、形象そのものも、いはないではなかつた。つまり要旨とは、形象ある文に於ては形象を、そのなき文に於ては大意をいひあて、おいて、その二者を合一さしていつたところのものであつた。もちろんかうした時代には、形象ある文をも、その大意を概括したりする悲劇はあつた。

又、文の山といふことも耳にしてゐる。今日の人だちにしても、得々として文の山といふことを口にする人がないでもない。しかし、そのいふところを聞くと、文勢の妙味や、文脈の岐路や、さうした箇所における語の重點をさすものらしい。だから、この文の山は、形象を讀んだ後、その形象の當れるか否やを吟味するために必要な一局部かも知れぬ。奇矯にも、一つのてにをはをもつて、文の山などに見做した者もあるやうだ。何となく思ひつきのなもので、いはゆるこゝにいふ形象ほど洗練されたものではない。

又、一と頃、顯在する文旨、潜在する文旨ともいはれたこともあり、讀む目的上、一番大切なものが、時に文の上に露出してゐることもあるし、全然潜んで見えないこともある。が、どんな文でも、文旨のないことはないから、先づその所在をたしかめ、然る後に文旨の何物かを決定し、それを教授目的にせよといふのである。これらも、いはゆる要旨と同一思想であつて、概括主義のものであり、こゝにいふ形象ではない。

しかし、私は多少不純であつても、私のいふ形象をこゝまで讓歩することは出来る。例へばここに「新聞」なる一課がある。それは、新聞社の組織をかき、兒童に新聞の必要を知らせる目的の説明文であるとしても、單にかうした概括の出来る外に、讀み行く中に、更にその奥にひそむ、「日本文化の理解」なる心持を感じられたとしたなら、それは説明文であつて、正しい形象はもてないとしても、それだけ奥まりたるものある以上、私はさういふ課を、先づこゝ形象を讀み得る文の中に入れておく。もとよりさういつたからとて、今日の讀本中にある「新聞」が、さうした讓歩された文の種類であるかどうかは疑問である。たゞ例せば、さうであるといへるだけである。

今日、多くの人によつて文意といふことがいはれる。センテンスメソッドなどに於ても、文意の



直観といつてゐる。文意・文旨・要旨・大意など、用語としては、どことなく似通つてゐるが、文旨に ついても、要旨・大意についても、すでにいつたから、こゝには觸れない。が、文意とは、直観さ るべきものであるとすれば、私のいふ形象と同一か或は相似るに近い。私は、形象をもつて、この 文意と同一だとかういつてもいい、やうな氣持がする。文意は決して大意の如く内容の概括ではない。 どこまでも、表現の一元から生まれた創造の世界である。文字が結合して出来上つた表面的な意味 ではない。だから、私は大體に於て、形象と文意とは、その境地を同一に考へてゐる。

又、形象は、形式と内容との融合した境地から生まれるものであるといふことも出来る。その二 者の間には寸分の間隙をゆるさない。その故にのみ形象なる特殊の世界を生む。

又、私はかつてかういつたことがある。

読み方教育の目的は、とにかく形象を讀むにある。形象とは、文に對して讀者のゑがくまぼろし である。が、このまぼろしは、名の如くばくせんとしてゐる。餘りにあてどがない。故に私たちは、そ れにも少し客觀的な價值をもたせるために、つまりはまぼろしをまぼろしならぬものに引き上げて 信ずるために、表現に即して内的な分析を加へる。その結果まぼろしは實在性を帯びて、明確とな り、眞實となり、はじめて形象そのもの、意味を發揚して來る。かうなつて讀むことは終る。かう

した考へからは、形象とは實にそのまぼろしである。讀者が文に接して描く極めて漠然たるところ の幻影である。主觀的な何物にもはゞまれるところのないもの、それが形象である。その形象を讀 んで行くのが、讀み方の目的なのである。

以上、私はいろんな例示をもつて、いろんな知識をもつて、形象の姿が、何であるかを語つて見た。 もとよりそれにて十分だとは信じない。が、それよりもたしかに、多くの人たちの心の中に、その 形象なるものが、存在してゐた筈だ。今、私がこゝにくどくどしいことをいふより、その心境にあ るものをふりかへつてもらつた方が、どんなに有效かわからない。うなづくことである。絶無なもの ならいざ知らず、心にあるところのものを、指摘する位は、さう六かしいことではない。もとより、 以上に述べたところも、何等かの意味で、多少は讀者の理解の上に役立つであらうが、それよりも 一そう有效なことは、すでにあるところの内心の會得を、今あざやかに見てもらふことである。

## 五 指導の流れ

私は、先づ、現代読み方教育の状況を、私なりに語つた筈だ。そして、私の信ずる文の本質觀は 何であるかを語つた筈だ。わざわざこゝに文の本質觀を述べた所以は、こゝに述べんとする指導の

開展を、一そう深い根柢のもとに理解してもらひたかつたからである。次に私は、指導原理の確立について細説した。これも、やはり、こゝに述べんとするところに援助する意をもつもので、指導原理そのものの説明が目的ではなかつた。かうした進み方をして來た私は、前項に於て、形象を読むといふ小見出しの下に、やはり趣意を述べた。

右は、皆、この項目に役立てるところあらんとして、迂曲の論を試みたるものといへる。が、突如として指導の開展を記述するより、それらをかへりみて、領解してもらふことが、私にもどんなに幸福かわからない。一つさういふ意味で十分心して讀んでもらひたい。

文意、さうだ、それは、今まで多くの人々によつて、餘りに主觀的なものと考へられてはしなかつたか。「彼はさう見るかも知れぬが、私はかう見る」それに對して一體誰が容喙することが出来るか。さういふ風に考へられてはしなかつたか。もとより、形象の姿たるや、さういふものには相違あるまい。また今いふ如き主觀的のものには相違あるまい。が、今までの人たちは、單にその域に考へをとめることをしないで、さうした主觀性を取扱ひの上にも、擴張して考へてゐた。従つて、文意を讀むといふことは、もはや、指導者は指導者だけに、讀者は讀者だけに、そこにただ任意の發展があるのみで、それ以上どうともすることが出来ないやうにおもつてゐた。文意を讀

む、それはたしかによい、しかし讀者自身の問題である外に何物もない。たゞ、讀む人の心に任せ、るより外に致し方もないとかう考へてゐた。

が、果してさうであらうか。

私は、文意をもつ文を一々詳細に讀む間に、何かそこに、文意を讀み破るための規則とでもいつたやうなものが存する氣がしてならなかつた。確固たる一つの理法がそこに存在するものとかおもはれなかつた。讀む私にいつか、さういふ自然な心持を與へてしまつたのである。何がさうであるか、私にも皆目わかつてはゐなかつた。しかし、文意のある文を讀むと、人々がいふやうに、決して讀む人任せのものでないといふ氣がしてならなかつた。私は、さう考へたから、その解答を文の讀破の上に得ようとして、凡そ二年間も苦しんだことであらう。表現そのものに即して、正しく文意を讀みとる方法は何であるか。しかし、どうしてもわからなかつた。もとより世上に行はる、ところの文意を讀む順序、さういふ研究にも一々當つて見た。どうすればよいかについては、私に何等の暗示も解決も與へてくれなかつた。人は文意を讀む規則なんといふものはあるものかといふ。まことにさういふものはないやうにおもはれるが、私の心の中には、最初おもひついたところが、それらの言で消えることはなかつた。

私は、何度文意を読み破つて、そして異るところの文に接して實驗をして見たかわからない。一課について、五度も十度も、しかも回を重ねる度にそのやうに読んで見た。やはり私の心の中には熟して來なかつた。

が、ほんの偶然の機會に於て、私はそれを發見することが出來た。

つまり文意を読む規則を、文の事毎の上に指摘することが出來た。

その規則とはかうである。

- 1 文には、文意を直接的に、殊にするどく體するに、「語」をもつてするものがある。かかる場合、この「語」を中心に指導を開展させることが出来る。
- 2 文には、文意を直接的に、殊にするどく體するに、「句」をもつてするものがある。かかる場合は、この「句」を中心に指導を開展させることが出来る。
- 3 文には、文意を直接的に、殊にするどく體するに、「語」「句」をもつてするものである。かかる場合は、この「語」「句」を中心に指導を開展させることが出来る。

以上の發見である。もとよりかういつてしまへば、まことにあつけないもの、やうであるが、實は決してさうではない。文意をいさ、かも損せず、またその文意を如何にも表現に即して讀むため

には、もし必然の規則があるなら、それに則ることほど、正しいことはないのだ。今、私はその正しいものを主張しようとするのである。

すでに斷片的には觸れたやうに、文意を讀む順序として示されたものに、

文意の直観

構想の展開

形式の研究

内容の深究

解釋より表現へ

といふのがある。しかし、これが果して、文意を讀む必然の過程であるかどうかを意味するためには、ある文の文意を先づ直観して、その後、かうした過程を辿ることにより、表現に即して必然に文章の正しさが保證されるかどうかを決定することによつて、證明されねばならぬ。私たちの頭の中で、或は諸種のものからの暗示などによれば、いくらもかうした過程をつくり上げることは出来る。しかし、それはたゞほんといつただけである。實際に適用して見て、それが必然に文意を讀むことにならなかつたら、何にもならぬことになる。

前にもすでにいつたやうに、構想の展開といふことは、内的に、あるひは思想的に、文段を意味することである。然らば、今こゝにか、けた文意を読む過程は、

文段の吟味

節意の研究

句意の研究

語意の研究

解釋より表現へ

かうした段階であるにきまつてゐる。一目まことに整然としてゐる。しかも、文の構成の上より見て、完全に論理的な順序を経てゐる。が、たゞ。私たちの疑問とするところは、それが果して何故に、文意を読み得るかの問題である。さうした順序をとつたとしても、表現そのものが、かうした方法を必然的に適用をがへんじない時はどうするのであらう。私は、たゞそこに非常な不安の藏されてゐるのを見ないわけには行かない。

文意を読む

たゞしその方法は、どこまでも、その表現の上から必然に求められてなくてはならぬ。表現は、

その方法によらなければ、どうともならぬ程度に、緊密な関係をそこに有たせなくてはならぬ。

私は、私の規則として示したのは、少くともさうした意味に於ては、十分に整頓してゐるつもりである。

前に示した規則によれば、すべての表現は、少くとも形象をもつ文は、きつと截然とその何れかに屬して、文意が探究されるわけである。しかも、その何れも、私の頭の中でつくり上げたものはなくして、表現が要求したところのものである。

私は私の示した規則に、少くともさうした自信は感じ得てゐる。

さて、私の規則を、もう少し他の方面からみてもらひたい。それは、第二項に示した文の本質観について想起することからはじまる。文はその本質を、文字による表現にまつはる個性においた。その個性は、細別すれば、選擇であり、配置であるといつた。而して、選擇とは事象の中に物を選ぶことであり、配置とは、事象のもつ関係を叙述することである。物とは何であるか。

「語」をおいて他にない。

關係とは何であるか。

「句」をおいて他にない。

かうなつて来ると、文の本質の上からも、私の示した規則に誤のないことが信ぜられるではないか。直接的にもつともするどく文意を體するものが、時には、「語」の上に見ることが出来るといつた。又、直接的に、もつともするどく文意を體するものが、時には「句」の上に見ることが出来るといつた。私は文意を讀む規則として、

「語」を中心とする場合

「句」を中心とする場合

「語」「句」を中心とする場合

の三様をか、けた。その規則と文の本質觀から考察される文の特質とは、如何にも明確に、必然な關係を示すではないか。

作者の心は、時に事象の中の、物に多大の刺戟をうけることもあらうし、別にまたまたその關係上にさまざまな新しい昂奮をあへてさせられる場合があるであらう。

さう見て来ると、その作者の作に於ける態度が、必然に、實に必然にである。時には「物」を現す「語」の上にかかり、時には「關係」を現す「句」の上にかゝるの、至當ではないか。作者は今事象に接して、さうしたものに心もえてゐるのである。山の秋を見ては、

霜を忘れまい。

小枝に鳴く小鳥を忘れまい。

むろん落葉を忘れまい。

さういふ場合は、すべて、作者の事象に對する興趣は、「物」にかゝる。従つて、文の上に文意を明らかにするものを指摘すれば、「語」の上にかゝることになる。ことにより物によつては、作者の態度は、必ずしもさうしたところにはなくして、たゞ關係の上にもえ立つこともあらう。人事に屬する内的な所感等は、多分にこの形をとつてあらはれて来る。さういふ場合は、如何にも、文意の姿が、「句」の上におかれることの當然がうなづけるではないか。

かう考へてくると、私がこゝに文意を讀む規則として提唱したことが、何等奇矯なことでないばかりか、文の本質にもつづいて求められた最後の方法であることがわかる。

在來は、頭の中で考へて、たゞそれを教材の上に適用させるにとつとめた。適用しない場合のあることなどは、少しも考へずゐた。そして、その適用の巧拙だけを問はれたのである。が、それは少しく無理である。心を致せば、表現そのものが、いかに讀まれてい、かを、それによつて要求してゐるのであるから、たゞその方法のみが、必然にその表現を讀み文意に到達することが出来る

るわけだ。私たちは、まだそれを本當に信じてはゐなかつたのである。

で、私は私の示した規則によつて、如何に實際の指導が展開して行くかを示さうとおもふ。

教材例 國語讀本卷九 二十一 初秋

日本晴のよい天氣。

おかあさんと茄子をもちに出たついでに、かぼちや畠を見廻ると、此の前まだ少し早いといつて残して置いたのが、今日はもう熟しきつたやうな顔をして、へそを日にさらしてゐる。

向ふの畠には、たうのいもが作つてある。黒みがかつた紫色の莖が見事に延びて、大きな葉をゆらゆらと風に動かしてゐる姿は、誠に氣持がよい。其の隣の畠にしやうがが、根ぎはの赤い所を少し土からあらはして、ぎやうぎよく並んでゐるのも美しい。

昨夜雨が降つたせるか、空がきれいにすんで、向ふの天神山が近く見える。山のすその方があちらこちら白いのは、蕎麥の花であらう。二百十日を無事に越した田には、稻の穂先がもう大分重みを見せてゐる。

たんぼの中程を流れてゐる川は、いつもより水が多い。蛙がぼかん／＼と飛込んではずうと泳いで行く。やがておもだかの莖や芹の葉などにつかまつて、後足を長く延ばし、眞青な空をじつとな

がめてゐる。ざるを持つた子供が、川下の方に集つてさわいでゐるのは、鮒やどちやうを取るのであらう。空には赤とんぼが幾つともなく飛んでゐる。

うちの方をふりかへると、井戸端の柿の木に柿がすいなりになつてゐるのが目につく。今年はなり年なのだ。まだ青いが早く甘くなるたちだから、もう直に食べられる。

午後には弟と天神山へきのこ取りに行くのだ。

×

×

×

私はこの教材によつて、私の考へを説明したこともあるから、あるひは、何かによつて、すでに承知されてゐる方々があるかも知れぬ。が、如何にも明瞭で、説明上都合がよいから、私はしばらくこれを例にとつて見る。

私は、この材料を、三回くりかへして指導した經驗をもつてゐる。そして、その場合子供のにぎり得た文意といふのは、

「僕らもこんなところにすみたい」

「僕は行つて見たい」

「田舎の初秋はい、なあ」

「田舎の初秋ののんびりした氣持が感ぜられる」

などといふのであつた。もとよりこれらの中には、文意とよぶことの出来ないものもある。しかし、よくさうした感じを發表した者の心にとつて見ると、何時も最後に示した、

「田舎の初秋ののんびりした氣持が感ぜられる」

といふのに一致した。これは何れの場合でも、偶然といつてい、位一致した答なので、文意はばくぜんである、しかもまぼろしであるといひはしたものの、またかうした根本での一致も見られるのである。

さて、以上が文意であるとして、しからばこの文意を如何に讀まして行くべきか、問題である。

それには、教材研究として、この文の文意が、そも／＼この文の如何なるところに、もつとも直接的にそしてもつともするどく體されてゐるのかを察知し、感受しなければならぬ。それには、ただ私たちの心膽を平かにして、しかも明澄な心境において、極力讀むより仕方はない。私はかつて三つの規則があるといつた。その何れの規則に適合するものであるかなどを、最初からあてはめて讀んではならぬ。たゞ自然に、心の聲のさ、やきを聞きつゝ、懸命によめばよい。さうすることによつて、表現のどこから、文意とつながるものを、次第に心の中に指摘することが出来る。

「田舎の初秋ののんびりした氣持が感ぜられる」

この文意と直接的に關係があり、しかも文意そのものをするどく體してゐるところが、漸次に明確になつて来る。

私たちは、それを待ちつゝ、讀まねばならぬ。

然らば、この文を讀んで、その文意と直接的なもつともするどい關係をもたせるものは何であるか。

私は、それを次のやうに示すことが出来る。

- 1 日本晴
- 2 茄子
- 3 かぼちや
- 4 たうのいも
- 5 しやうが
- 6 天神山
- 7 そばの花

- 8 稻
- 9 小川の水
- 10 蛙
- 11 子供
- 12 赤とんぼ
- 13 柿
- 14 きのこ取り

これらのものをあけることが出来る。今もしこれらのものをぬきにしてこの文を読むとしたらどうであらう。恐らくこの文は一つのうつろに過ぎまい。まして「田舎の初秋ののんびりした氣持が感ぜられる」などいふことには、どうしてもなり得ないであらう。

然らば、かうした種々のものが列擧されて、それが何故に文意を讀ませる必然の出発点となるか。更に少しくこの材料を熟讀してみる。すると、

たうのいも  
しやうが

そば

柿

の四つには、作者が、その色を示してゐる。即ち「黒みがかつた紫色」といひ、「根ぎはの赤い」といひ、「白い」といひ、「まだ青い」といつて、それらの作物が、今どんな事情のもとにあるかを語つてゐる。私たちは、かうした田園の作物が成熟の色を見せてゐることを聞いたなら、他の色を示さぬ作物について、果してどんな心が起るであらう。しかも、

「もぎに出た」

「もう熟し切つたやうな顔をして」

「穂先がもう大分重みを見せてゐる」

などかいてあることから、何を想像するであらう。明示された四つの作物の色から、その暗示にかゝつてゐる心は、直ちにこれらにもそれぞれの色彩を想はせずにはおくまい。

- 1 日本晴
- 2 茄子 ↓ あのかんじ
- 3 かぼちや ↓ 橙色とでもか？



- 4 たうのいも → 明示
  - 5 しやうが → 明示
  - 6 天神山
  - 7 そば → 明示
  - 8 稲 → 黄
  - 9 小川の水
  - 10 蛙
  - 11 子供
  - 12 赤とんぼ
  - 13 柿 → 明示
  - 14 きのこと → 褐色とでもか？
- 凡そ想像され得る色彩については、いつとはなしに、さういふものを附加して、読者は讀んでる。田園にある多くの作物、それは、今かうして色づいてゐるのだ。つまり、  
「作物」の「色彩」

それは何を語るか。恐らく「豊穰」を意味する外には何物もないであらう。作物はより強く田園をあらはし色彩はより強く初秋をあらはしてゐるともいへるが、とにかく、かうした事情の作物と色彩とは、明らかに田舎の初秋をかざる豊穰をあらはしてゐるに相違ない。

「田舎の初秋ののんびりした氣持が感ぜられる」といつた、その文意は、如何にも、以上摘出した語の中に、截然と語られてゐるではないか。が、更に私たちは、かういふことを、これ等の語を中心としていへる。いやいへるのではなく、自然の中に心がさう會得して來る。

- 1 日本晴
- 2 茄子 → もぎに出た。(明示)
- 3 かぼちや → 熟しきつたやうな顔。
- 4 たうのいも → 見事に延びて……誠に氣持がよい。
- 5 しやうが → 美しい。
- 6 天神山
- 7 そば → あちらこちら白い。

- 8 稻 ↓大分重みを見せてゐる。  
 9 小川の水  
 10 蛙  
 11 子供  
 12 赤とんぼ  
 13 柿 ↓もう直に食べられる。(明示)  
 14 きのこと取り(明示)

こゝには、茄子・柿・きのこについては、収穫を明示してゐる。だから、色彩を明示した場合と同じやうに、私たちは、この明示から、明示されぬ他のものに、それと同様な想像を加へて行くことが出来る。しかも、それらは、正面から、収穫するところではないが、明示した以上に、収穫をおもはせることばによつて、叙述されてゐる。

しからば、田園に於ける、

「作物」と「収穫」

それは一體何を語るのであるか。ありとあらゆる作物は、自然の運行の下に托した運命を負つて、

今豊かにみのつてゐる。田園生活者として、それを見た時に起る心の中は、平和そのもの以外には何もないであらう。すでに作物は豊穰そのものである。而してその豊穰は、農夫たちの手に歸することを待つてゐる。こゝには収穫の喜悅以外何も無いではないか。

私は、それをおもふ毎に、かうした田園に住む人たちの平和をどんなに心強く想像するかかわらない。

「田舎の初秋ののんびりした氣持が感ぜられる」

かう文意にいつた筈だ。その「のんびり」即ち田舎ののんびりは何から來るか。豊穰を前にして収穫を指折り數へる時にこそあるのではないか。平和そのものではないか。そこから起るのんびりではないか。況して、

日本晴のよい天氣

天神山

小川の水

蛙

子供

## 赤とんぼ

のやうなものは、別に作物といふわけのものではなし、こゝでは、何等意味をなさぬやうであるが、實は、これらをおくことにより、(おくこと、いつては如何にも技巧めくが)どんなに平和の相を一そう深く強める効果があるかわからない。一見無意味のやうではあるが、すべて文意につながる當然の使命をもつてゐる。殊に、

「日本晴のよい天氣」といふのは、

- 1 日にさらしてゐる。
- 2 ゆらくと風に動かしてゐる姿。
- 3 空がきれいにすんで。
- 4 二十十日を無事に越した。
- 5 眞青な空をじつとながめてゐる。

といふやうに、小分けにされてかゝれてゐる。かういふところを讀過する間にも、私たちは、きつと平和な農村の風光に心を奪はれてゐるに相違ない。むしろこれらは、文意を直接的に、特にするどく體したものと示したのではない。むしろ、指導原理に示したところの分析の具體的な仕

事の一例にもと言及したのであるが、とにかくかゝして表現を考へて行くと、そこに残されるものは何一つなく、次から次へと、有機的に文意に結合して、難語も新字も残らず取扱へることになるであらう。

これによつて私は、文意を讀む規則に示した所の「語」を中心にして開展する指導の例示としたつもりである。

この外に「句」を中心にする場合

「語」「句」を中心にする場合

の例も示したいが、それらは後章にゆづる。

## 第十章 指導案の書き方

## 一 「國語讀本卷九第二十一初秋」の例

## 一 教材觀

この種の文は、あへて國語讀本が生れてからと限らず、古くから實際取扱には、誰にも著目され、また相當の興味をわきた、せてゐる。それは文學的資料の乏しい讀本の中のオアシスであるからだらう。改正以前の讀本や、むろん小學讀本の十の卷第十三の冬景色と同巧異曲である點からしても、さうした著目や興味の投げられる消息はわかるやうな氣がする。

しかし、この文はあの冬景色に比べるとぐつとおちてゐる。そこに創意に比べて模作した力量の輕減が觀取される。おそらく冬景色に評判を得たので、あの讚辭をといふので、かうした著想が湧いたのであらう。

しかし、かう、しかしばかりいつてゐては、どこにおちつくかわからぬが、とにかく、しかしだ。「初秋」といふこの文は、國讀の卷の九中では、出色の文と見なされてゐるかも知れない。それは

いふまでもなく比較的ではある。人目をひく、ついでに人の心をひく。しかし、九の卷では、「若葉の山道」の方は、「初秋」よりはるかに成功してゐる。作者の心が自然にタッチしてゐる。タッチした心に對しては、讀者は先づ叩頭させられてしまふ。しかも、「若葉の山道」とこの「初秋」とは、季節的な敘述といふ點から見れば、一にして二だ。而して一は自然と心と同一列になつてゐる、一はなつたやうでゐて、多大の懸隔がある。「いもほり」、「麥打」などいふのもあるが、それさへ、私は「初秋」よりよくおもはれる。しかし、それでも、全卷二十五課の中では、やはりこの「初秋」は優位を占めるものであらう。

この文を讀んで見ると、よめばよむほど、作者の心が「初秋」といふものをつかまないうで、幼稚にういてゐる。このういてゐるといふのはよい言だ。牢記してもらひたい。たしかにういてゐる。何かしら感じた「初秋」のおもかけが外界にある。かぼちや、たうのいもやしやうがや、さてはとんぼに子供に見られる凡てを通じて、そこに初秋がある。たまらなく心を動かす。あのすみ切つた高い空を見ては、「肥馬天風に嘶く」かうだけしかいへないでも、背を何か流れるやうな靈感があるものだ。

別段でもない外界を、心がぬうて歩いた場合に、ついとさうした物を見るのだ。

作者に、恐らくこれまでの心の準備がないだらう。田か畠かのつき合ふところを歩いてゐるにしても、無心を誘ふ初秋のひたおそふものに興がらせられた心はなかつたのであらう。どうも私はいく度讀んでもさうとしか受け取れない。

作者は初秋をかゝうとして田圃を歩いたのだ。そして、123……89……としやうが、たうのいも、天神山、そばの花と、かくべきものをひろつたのであらう。そして實際初秋の自然に面してかいたにはかいても、心の中では、初秋についての知識が動いてゐて、それが外界の1.2.3……8.9……とたゞつながつて、この文が出来たのであらう。その場合はういてゐる。外界に心がとけない。心に外界がとけない。そして文はういてゐる。

下手な文でも、タッチしたものは、うかない。外界と心に間隙がない。ゆるみがない。如何なる物理的緊迫にもすぎがあるが、材と心とつけて出来た文には、それが無い、だからうかない。

この文を忠實に讀んで見ると、なるほど初秋をあやなすものはある。田のもの畠のものがそれである。けれどもそれらがたゞ生硬にごろ／＼してゐるもので、少しも初秋らしい感じの豊かさが無い。

「初秋」といふ文の題目を特に心に入れて讀めば、強ひて初秋らしい氣の起らぬこともないが、そ

れは、結局私たちの知識的誤認がさうさせるので、全心的にうけるところのものではない。無心に讀んでみると、如何にも景狀がぼんやりしてゐる。心にさゝるところがない。鮮かな印象がない。あのキビ／＼したいく分秋冷をとまなふ初秋といふものがない。木の葉にも、草にも、未來に生育する油がなくて、成長上の疲勞とでもいふべきものを見せてゐたりする姿がない。

讀む人は、かうした文に接すると、最初から暗示にかゝつて、よい文だとおもひこんで讀過するから、讀まれる。この文としては、割にい、事情をもつてゐるから、つまり無意的には同情して讀まれてゐるから、そこから起る自己暗示的の味は感じ得ようが、本當に潑刺とをどる文の妙味には遠い。

結局ういてゐるのだ。文字といふものによつて、材と心とが結合されて出てゐねばならぬのだが、両者は隔離してゐるのだ。主觀の勞苦がむだになつた結果、おちつきを得ないでういてゐるのだ。「日本晴のよい天氣」と冒頭にいつてゐるが、早朝のことならともかく、午前は午前でも、九時か十時の頃ならば、いはでもがなであらう。もう起きてからいく度となく、その日本晴を目にし心にしてあらば、かう唐突に驚異的には出て來ない筈である。いふにしても、尋常にいつたがよい。「もぎに出た」といふやうな言葉と、その他の「……顔をして」とか「へそを日にさらして……」

とかは調和がかけてゐる。前者には、土臭があるが、後者には少しもない、全般からいへば、大都會に住んで、庭に茄子の二三本もうゑては、スコップで土いぢりでもしてゐる人の言葉といふ感じだ、土に生産をおく全然のお百姓のことばとしては、羽織袴の感じである。たうのいもの葉が風に動いてゐることをかいて「……ゐる姿は、誠に氣持がよい」は、驚くべきばくせんさである。そこには明かに秋の姿があるのだが、それをつかみかねて、窮して出たのが、この「氣持がよい」といふのであらう。そのゆらくいもの葉を見て、ふるひ出した心のおもかけが、少しもつかめてゐないこの外、

「昨夜雨が降つたせるか、空がきれいにすんで、向ふの天神山が近く見える。」

「たんぼの中程を流れてゐる小川は、いつもより水が多い。」

「蛙がぼかん／＼と飛込んではずうつと泳いで行く。やがておもだかの莖や芹の葉などにつかまつて、後足を長く延ばし、眞青な空をじつとながめてゐる。」

「ざるを持つた子供が川下の方に集つてさわいでゐるのは鮒やどちやうを取るものであらう。」

など、一つ一つの文として讀んでみると、殊更なる初秋が一體どこにあるのか。「夏だ」といへば、夏になつてもかまはない風景ではないか。夏と秋との個性的な異別にまで、どれ一つつ、こんでは

ないでないか。

「白い蕎麥の花」

「稻の穂先」

「井戸端の柿の木」

といへば秋らしいが、たゞそれだけの持出しで秋とするには、餘りに作者の心の貧弱をあはれまざるを得ない。それらをからすとも、心のするどさが秋をつかまへて來ねばならぬ。その心からしぼられる「初秋」こそ、かうした文に期待さるべき初秋である。

「午後には弟と天神山へきのこ取りに行くのだ」

は、「昨夜雨が降つた……」を利かしたものであらう。あつてもよからうが、なくともとおもはれる。

「いつもより水が多い」といふのも「昨夜の雨……」に照應してゐるのであらうが、知識的である。自然といふものに對して、敬虔な念慮を見せるといふよりも、浅い興がりを示したものとといふべきである。私たちは、「若葉の山道」にせよ、「麥打」にせよ、「いもほり」にせよ、「白馬岳」にせよ、そしてこの「初秋」にせよ、先づある共通點をもつたこの種の材料には、眞面目なそして深遠な自然

観といふやうなものを求める。

人力のみが探し出して来る自然の中の無形なる意味である。さういふものを求める。それは六かしい自然鑑賞ではない。難文の書きつゝりではない。たゞ作者それ自身の自然に對する心の態度一つで決まる。もつともかんたんなことだ。

この作は、とにかくういてゐる。

ぼんやりして少しも清澄な自然の色や姿を語らない。自然といふものについて學び得た知識をもつた人が自然を語る態度にまねて、叙述した文である。

x

x

x

先づ私はこの材料についての見解をかう定めておいて取扱ひに入りたいと思ふ。

### 二 区分

二時間で取扱へるであらう。

### 三 準備

別段はない。

### 四 指導案

#### 1 第一時分

##### 一、本時の豫定

- 1 文意をくみとること。
- 2 讀むことになれさせること。
- 3 初秋の景物として作者に取扱はれたものについて。

##### 二、取扱の順序

###### 1、黙讀

心をおちつけて、何度でも讀む。何度といつても先づ五六回はくりかへす。讀む態度は、文字や句の斷片にまごつくことをさせず、常に全意をねらつて、讀みしことにより心に何がひやくかを反省しく讀ませる。

だから、二度位讀むで、巻をおほひ瞑目して考へるものがあつてもよし、中途まで讀んで必要にせまられ又かき出しから讀みはじめるといふものがあつてもよい。

一人二人、全意を心に得て、他の仕事に移らうとするのはひが見える。この頃から、續々とさういふものが現れる。讀みを中止。

ロ、発表

五年位であるから自發的にしたい。

甲生 田舎の初秋の景色が、目にうかぶやうな感じですが。

乙生 僕は甲君の「初秋」といつた上に「あらはれたやうな」とつけたいとおもひます。

丙・丁生 乙君のとほりです。

これで、別段異論もなく全意がとれたから、教師が乙生の発表したことを板書して次の仕事に入る。

ハ、音讀

「今日は大きくよくまとまりがついたから、君たちの心にうつつたことを土臺として、一つはつきり讀んでもらう」かう注意して讀ませたい。

甲生 全文を讀む……をへると、

乙生 立つて

「初の行」「ニホンバレ」でなく「ニツボンバレ」「百一頁三行」は「ヲガハ」で「コガハ」ではない。

「百一頁七行」の「カハシタ」とよんだのは「カハシモ」

例せば、このやうに訂正を試みるのは、こゝでしたい。

丙生 讀む。

むろん、甲生も丙生も、必ず全文をよまなくてはならぬと限らない。乙生・丁生——生と一段々々分節的に讀むも一向差支へない。

しかし、讀む態度は、前に發表した全意をねらつて讀み手も心をそこにこめ、きつても亦その全意の耳に映する姿を見ようとする努力はかかしたくない。

ニ、問答

これも五年位であるから、級友相互の問答にしたい。教師はその問答の圏外にあつて、指導的態度に出る。しかもこの問答の中心となるものは、大體前に發表された全意の正否を檢討するといふ氣持が主になる。

甲生(自發的に立つて)

やはり乙君が前にいつたやうでよい。そしてあゝいふ感じは、秋晴の日といふこと。



熟しきつたかぼちや。

葉をゆすぶるたうのいも。

赤いはだを土の上に出したしやうが。

空中にうく天神山。

そばの白い花。

おもい稻の穂。

小川のかへる。

ざるをもつた子供。

赤とんぼ。

すいなりの柿。

午後からのきのこ取り。

などを材料にしてかいたところから起るとおもふ。

乙生 立つて、

甲君が最初に、

秋晴の日にも気づいたことはい、とおもふ。自分はそれには気がつかなかった。しかし午後のきのこ取はいれなくてもよいとおもふ。

丙生

きのこ取はやはり秋のことだから入れてよい。

丁生

秋のことだがまだやつてないことだから入れなくてもよい。

各生

こ、でいろいろ意見が分れる。成るべくおだやかに自分々の考へを率直にいはせる。

ホ、黙讀 二回位。

意見が分れた、め、も一度改めて讀ませる。

へ、問答

教師

「午後に……行くのだ」のところは、

初秋の氣持を出す上からは、あつてよいかなくてよいか。

指導案の書き方

生徒

あつてよい。

教師

なくてもよいといふ人は、作者が今見たり聞いたりしたところからばかりの初秋を見てゐるからであらう。餘り大きいことでもないから、甲君の発表通りでよいであらう。

では、甲の発表したことが、どう初秋と関係するか調べよう。

ト、黙讀 二三回。

音讀 分節して全文二回位。

チ、發表

甲生

秋晴といふことは文の全體にかゝれてゐる。

一日にさらしてゐる—

—空がきれいにすんで—

—空には赤とんぼが—などで明かだ。

乙生

—紫色の……氣持がよい—

が秋らしい。

丙生

今の乙君の話したところの「延びる」といふのは音は何であるか。

各生

「エン」である。「延引」「延著」などの熟語がある。

教師

では似た字であるが「延」は何とよむか。

各生

「朝廷」の「テイ」である。

教師

では「誠に」の音は、

各生

指導案の書き方

表現の読み方

「セイ」熟語は「誠實」「忠誠」「至誠」

丁生

しやうがについては、

―根ぎはの赤い所を少し土からあらはして―に秋らしさがある。

教師

別段の質問も出ないので、

そのしやうがは、どこにあるか。

各生

隣の島。

教師

そのかき方は。各生答へる。その音は。

答へなければ「リン」とをしへる。熟語は、

各生

「隣人」「隣國」「隣村」など。

戊生

―空がきれいにすんで……近く見える―

―白いのはそばの花―

―穂先が大分重みを見せ―

などに初秋らしさがある。

教師

山のすそを別に何といふか。

各生

「ふもと」か「すそ野」など。

教師

こゝまでのしらべ方は、何れも成功してる。やはり今までのやうにはつきりと、何をかいて初秋を現し出したかはつかまねばならぬ。

以下もすぐ答へられるやうに、はつきりと心に入れておくこと。

リ、音讀 全文三四回。

指導案の書き方

読む途中に

「熟す」といふ字の筆順を質問するものがある。

甲生答へる。

「甘い」の音をたゞすものがある。乙生答へる。

又、音讀

教師一回讀む。

兒童數回讀む。

(をはり)

2 第二時分

一、本時の豫定

- 1 全意を味ふこと。
- 2 味ひをこめ讀む練習。
- 3 景物と表現とをつなぐ心持について。

二、取扱の順序

イ、音讀 數回。

句讀點その他にも注意されて、讀む心の努力が全意を表示する結果になるやう。

ロ、發表

各生

甲君の讀み方に、一番よく初秋らしい氣持が出た。しかし三段目から以下は、乙君の方が聲がすんでゐていかにもうまくよんだ。

ハ、問答

教師

一體この文はどういふ感じなのであつた。一二生答へる。

ノートにそれをかいて。

かいたものを讀ませる。二・三生ノートを讀む。

その心持を出すためにどんなものをもつて來てゐるかノートして。

秋晴 (日にさらしてゐる。空がきれいにすむ。)

眞青の空を……。 (空に赤とんぼ)

たうのいも (大きな葉がゆらゆら)

指導案の書き方

しやうが（赤いところを少し土からあらはす）

天神山（近く見える）

そば（白い花）

稲（穂先が大分重い）

小川

蛙（おもだかの莖や芹の葉につかまる）

子供（鮒やどちやうをとる）

赤とんぼ（空にいくつもとぶ）

柿（すんなりになつてゐる、もう直に食べられる）

きのこ取（天神山へ行く）

かきをへる。本と照合して、おとしたものなどがないかを注意する。一・二生によませる。

仕事の結果に應じて互に推賞、訂正が行はれる。

教師

では、それらのものをもつて来て、初秋らしくするに作者はどう現はしてゐるか。

ニ、黙讀 三四回。

鉛筆をもつて、印をつける。

相互にさ、やき合ふものもある。

教師

では、今それぐ、ノートした下に、どうして初秋らしくしたかを、かいて。（かつこの中に記したやうな結果が豫想される）

大體がその仕事をしをへたなら、も一度黙讀さして、詳細にその仕事と文の表現とをくらべさせる。その結果、各自に訂正が行はれる。

ホ、發表

甲生

「小川」にはどうしても初秋らしいものがかいてない。これはこゝにあけなくてもよいとおもふ。

各生

同意する。

指導案の書き方

教師

それなら何のために小川を出したか。

乙生

それは蛙と子供とをかくためである。

各生

同意する。

教師

それでは小川をはぶくことにする。(……で小川に×をつける)

この文から、今までよりも、もつとかなんなことでも、しかももつと注意せねばならぬことがあると感じさせられた人はいないか。しかも、そこから如何にも初秋らしいと見ることが出来るのだが。讀ませる。

へ、音讀 二三回。

默讀 數回。

この間時々きいてみる。

「とんぼのため」

「二百十日のため」

「日本晴のため」

いろいろ答へる。

教師

それでは一部分である。どれにもかつきりとあてはまつて、しかもたゞ秋なためにのみ、さうなつてゐることがかいてある。

もつと讀め。

默讀數回。

甲生

「色です！ 々々々」と答へる。

教師

や、い、が、まだ浅い。今一息とはけます。

各生

指導案の書き方

表現の読み方

また読む。

読む途中に、

教師

「何故色が出るか」とつゝ、込む。

各生

「熟したから」といふ。

各生

「熟しかけたから」といふ。

教師

「何れがよいか」「初秋」といふことを考へ合せて。

各生

後者をとる。

教師

それにてよろしい。

各生

歡喜する。

ト、問答

教師

では初秋の熟しかけた色をきいてみよう。

かつこの中は各生の答である。

茄子は (むらさき色)

かぼちや (黄色?)

たうのいも (紫色)

しやうが (赤色)

天神山 (さえた色か?)

そば (白い)

稲 (黄色)

とんぼ (赤い)

指導案の書き方

表現の読み方

柿 (まだ青い)

教師

「日本晴はどうした色か」

各生

「青い」

教師

「なぜか」

各生

「空がすんで」

教師

「蛙や子供は」

……

……

(一寸困つてしまふ)

教師

「今まで色のあつたものにとくらべて見るとわかる」

各生

「色のあるものは熟すものだが、蛙や子供は熟すものでないから」

教師

「では赤とんぼは、それに空は」

……

……

教師

「とんぼはやはり本當なら、蛙や子供と一しよに考へらるべきだ。でも偶然とんぼには色

があるので」

甲生

だからそれらを四段目にかいたのですか。

教師

指導案の書き方



さうだ。

乙生

空もたうのいもや稻と別だから、そちこちの文段にかいたのですか。

教師

さうだ。

文をかくことが達者になると、さうしようとおもはないまでも、自然かういふ工夫がつひやされた結果になる。目をするどくして見ると、錦のやうに文が見える。

しかし、それは誰がするのか。

各生

作者が。

教師

作者のどこで。

各生

心で。

教師

さう、するどい、美しい心で。

この文の作者は。

各生

子供。

教師

文中に誰々があるか。

各生

母・作者・弟。

教師

作者はどこでこの文をかいたやうにおもへるか。

各生

畠から田へといふ歩き方をして。

チ、読むこと

表現の読み方

黙讀

田園の色彩を想像さして。

音讀 三四回

田園の豊穰さを想像さして。

音讀 一回

作者の心を想像さして。

「作者はどんな心でかいたか。」

「喜びでかいた」

「この喜びをどんな言葉にもつてゐるか」

「……………」

「深く讀んで答へよ」

黙讀

「どうあらはれてゐるか」

各生 とりぐくに。

「二百十日を無事に越した……」

「誠に氣持がよい」

「竝んでゐるも美しい」

「見事に延びて」

「熟しきつたやうな顔」

「もぎに來た」

「直に食べられる」

「きのこと取に行くのだ」

教師

それでよからう。僕も小さい時のことがついおもひ出されてしまつた。やはり田舎で育つたから、こんな景色を朝夕に見、こんなうれしさを秋毎にくりかへしたものだ。

リ、音讀

も一度心靜かによましむ。

(をはり)

## 二 「國語讀本卷七第十獅子と武士」の例

### 一 材料

國語讀本卷七第十獅子と武士。

### 二 区分

二時間位。

### 三 準備

別に要はなからう。

### 四 材料観

出所は「獨逸語學雜誌社」發行の「獨文讀本卷三」からである。原文には「忠實な獅子」と題してある。韻文であるが、こゝには、かやうな文語文でかいてある。

課の精神はどこにあるか。つまり讀後この文が讀者の心に結ばせる形象は何であるか。それがつきとめられ、ば、そこが要旨であり生命であるから、なるべくすなほな氣持で文のもたらす總意を心の中にはつきりとつかまねばならぬ。

それも、六かしく仰山につかまないと、つまり指導者の全力でつかまないと、(いやつかむのは全力でつかんでもよいが、つかんだものを發表する仕方が、指導者本位ではなく)讀者即ち子供がつかむとしてといふ立場から、明確に文のもつ形象をおさへてほしい。

「獅子のやうな獸でも、しかも百獸の王ともいはれる猛獸でも、うけた恩義を解して、その恩人をしたふ餘りとう／＼死んで行く美しい情愛に打たれる」

かういふやうに私の心は、この文を讀んでゐる。美しい情愛は、人間同志の間に、昔からいくらかも話柄として傳へられてゐるものがないではない。しかしそれが、人間ではなくして、獸の中にあつたといふ點は、一つの驚異である。この驚異は、一そう私たちの心を打つに足るものである。

### 五 指導の順序

#### 第一時

主として、文意をとること。つまり文の形象を心に指摘することと、それを土臺に、果してそれが文意として正しいかどうかを吟味すること。

#### I、直観

#### 1 各自默讀

指導案の書き方

(むろん、文意の何かを直観し、その直観のまゝを、何と言表したらい、かを目的として読む)

2 問答

(教) 読んでどんなことを心に描いたか。

(兒) 獅子をかあいさうに思ふ。(板書)

(兒) 武士がえらいとおもふ。(板書)

(兒) 武士の情をよくわかつて、死んでしまった獅子の心が、かあいさうにおもふ。(板書)

(兒) ……

(他にもいろいろ答へるものがあるが、先づこれで切り上げる)

(教) ここに讀んだ感じが三つ出た。その中どれと〜が似てゐるか。

(兒) 一番目と二番目と似てゐる。

(教) すると大體は答が二通りになつた。君たちは、どれが正しいとおもふか。

(兒) 一番目と三番目のが正しい。

(教) それなら、一番目と三番目では、どちらがい、答といへるか。

(兒) 三番目。

II 分析

1 讀むこと、(音讀數人)

(果して三番目の答が正しいかどうかを吟味する目的にて)

2 問答

(教) やはり三番目のでよいか。

(兒) 三番目がよい。

(別段に異議をはさむものもないので、板書の三番目にあるものを、文意と見て研究をす、める)

(兒) 甲君の読み方は、乙君のより聲も高く、その上句讀點をはつきりさせて讀んで大變よかつた。

(兒) 「幾年」を、「イクネン」と讀んだり、「イクトセ」と讀んだりしたが、どちらがよいか。

(兒) 「イクネン」がい、と思ふ。

(兒) 「馬よりとび下り」は「…トビオリ」か「トビクダリ」か。

(兒) 「トビオリ」がよいとおもふ。

指導案の書き方

3 読む（音讀分節して）

4 黙 讀

（以上の読み方は、決定した文意を、表現によつて、證明しよう目的である。従つて、4の黙讀では、読みながら、自分の發見を、ノートに記したりするやうなことは、澤山にある。）

5 問 答

（教）武士の情をよくわかつて、死んでしまつた獅子が、かあいさうにおもふ「かういふ感じは、この文のどこから起つて來るか。

（兒）僕は次のやうに考へます。

イ、今や獅子の息はたえんとす」

ロ、蛇は眞二つとなりて」

ハ、武士には無二の従者となれり」

ニ、わかれざるを得ざること、なりぬ」

ホ、あはれ波の底に入りぬ」

以上の五つの句が、殊にはつきりと、文意に關係があるとおもひます。

（兒）僕は二ところ考へが違ひます。

イ、眞二つ……といふところではなく「大地にのたうちまはりてたふれたり」

ロ、武士には無二の従者となれり」ではなく、「武士の手をなめたり」といふところ。

他の三つは同じです。

（教）少し考へが分れたから、みんなで一つ十分に研究をなさい。

（讀むもの、考へてゐるもの、ノットするものさまへ）

（兒）僕は先の答がよいとおもひます。

（兒）僕もさうです。

（教）何故であるか。

（兒）大地に……より「眞二となりて」がよいのは、こゝでは、如何にも獅子が困つたところを助けられて、讀者に安心させるところであるから、そこからいへば、「眞二つ……」で、蛇がもう殺されたことが、はつきりしてゐます。

（兒）武士の手をなめたり」より「武士には……」の方が正しいのは、あの方が、いろいろ広い意味をふくんでゐて、如何に獅子は武士に感謝したかを、はつきりいつてゐるから

です。

(兒) 僕も今の説明でよいとおもひます。

### 6 書取

(各自は、以上の問答にもとづき、文意を證明する足場となる五つの句をかき取りて整理する)

(兒) 今かいた「息はたえんとす」は死にさうになつたでい、ですね。

(兒) よいとおもひます。

(兒) 眞二つにする時「打下せば」とあるが、「切つけるで」い、ですね。

(兒) よいとおもひます。

(兒) 「無二の従者」は、

(兒) 誰よりもなくてはならぬおつき」のこと、「大切な家來」といつてもよい。

(兒) 「わかれざるを得ざること、なりぬ」は、

(兒) 「わかれねばならぬこと、なつた」でよいとおもひます。が、この「得ざる」は外に読み

方は何ですか。

(兒) 「ウ」とも「トク」とも讀みます。

(兒) 「波の底に入りぬ」は？

(兒) 「おぼれて死んだ」でよいでせう。

### 7 讀む

(音讀 五六人位)

(兒) この「眠る」といふ字は「ミン」とよみますか。

(兒) よみます。そして「眼」といふ字に似てゐます。

(兒) 今の乙君の讀み方は大そうよかつたとおもひます。殊に「満身の力をこめて……」のあたり、本當のやうすがおもひ出されました。

(兒) その「満身の力」とは何ですか。

(兒) 「全身の力」のことです。

### III 直観

(教) 大體この時間の研究はすんだ。で、も一度文意を心において、この文を讀んでほしい。殊に文のいゝところに氣をつけて。

(兒) 低音讀(二三回)

指導案の書き方

(ひそく)と感想起る。例へば「この武士はえらい」とか、「獅子がかはいさう」とか。

(兒) これはどこにあつたことですか？

(教) よくわからないが、獨逸の本にあるのをなほしてかいたのです。

(教) この事件の中にあつて大切なものは何ですか？

(兒) 「蛇」「武士」「獅子」の三つです。

(をはり)

第二時

文意がわかつてゐる。今度は具體的に、表現にもとづきその文意の正しさを明らかにすること。  
表現の語を究めること。

I 直観

1 読む

(黙讀・音讀といふ順序に進む)

2 問答

(教) この前きめておいた文意は。

(兒) 武士の情をよくわかつて死んでしまつた獅子をかはいさうにおもふ。

(教) その獅子の事を別に何といふか知つてゐますか？

(兒) 「百獸の王」といひます。

(教) その「獸」の別のよみは？

(兒) 「ケダモノ」

(教) この文意は、どこにもつともよくあらはれてゐるのですか？

(兒) イ、息はたえんとす。

ロ、眞二つとなりて。

ハ、武士には無二の従者となれり。

ニ、わかれざるを得ざること、なりぬ。

ホ、あはれ、波の底に入りぬ。

(兒) かういふかきぶりの文を何といひますか。

(教) 文語文です。文語文を今までどこくで習ひましたか。

(兒) 「世界」「長き行列」「横濱」「大阪」で習ひました。

(教) ではいよくくはしい研究に入りませう。この五つの句で、どうしてこの文意が正しい

ことがわかりますか？

## II 分析

(兒)各自黙讀……をへて、

語り合ふもの。

考へにふけるもの。

解決したことをノートするもの。

(次第に發言を求めて来る)

(教)では、順序正しく答へてもらひます。

(兒)「今や獅子の息はたえんとす」で、獅子はどれほど蛇に苦しめられたかわかります。苦しめられ、ば苦しめられるほど、獅子は助かったことが有難いだから、死にさうにまてなつたとかいてあるのは、武士にどんな深い恩をうけたかを語ると同じです。

(兒)「真二つになりて」は、武士だとて、百獸もおそれる獅子、しかもその時は、目は火のやうにもえ、おこつてさけぶ聲は、獸をにけまどはしたとありますから、うっかり近づけない筈です。それをそばへ行つて助けたのは、全く身をもつて、獅子に同情した、めで

す。武士はどんなに情ある人であつたか、「この真二つとなりて」により、よくわかります。

(兒)「武士には無二の従者となれり」は、「うれしげに」「手をなめたり」「つきしたがへてはなれず」といふ三つの心のより合つたものです。従つてこの困つた事、死ぬるおもひの事、それを助けてくれた情を、かうも心に入れて感謝してゐるといふことをかいたところで

す。

(兒)「わかれざるを得ざること、なりぬ」は、武士も獅子を愛したでせうし、獅子も武士をしたつてゐたのであるから、二人は決してはなれたくはないのです。けれども武士はふるさとへ歸らねばならないのです。

二人はどんなこまかい情愛でつながつてゐるか、こゝでよくわかります。

(兒)「あはれ、波の底に入りぬ」は、したつた餘り志をとけかねて、そのあとを追ひ死んだといふことで、獸の獅子でも、かう恩人をおもふものかといふことをかいたところです。

(兒)僕もそれでよいとおもひます。が、以上にそれ／＼かうつけ加へたいとおもひます。

イ、蛇と獅子で、獅子の困つたこと。

指導案の書き方



表現の読み方

ロ、人と獅子で、武士の情のこと。

ハ、獅子が恩を感じてなれたこと。

ニ、二人のおもふやうにならぬこと。

ホ、恩人をしたつて死んだこと。

(教) それもよい考へです。つまり、今までの人たちが長く説明したのを、君のは手みじかにまとめておくと便利だといふことです。それもよい。

(教) では今の説明は、文意のどことつながりがあるのか？

(兒) 一と二の説明は、

△「武士の情」にです。

(兒) 三の説明は、

△「その情が獅子によくわかつて」にです。

(兒) 四と五の説明は、

△「恩人をしたふ餘り死んでしまふ」といふところにです。

(教) 「かはいさうにおもふ」と文意にあるが、そこは説明の中に見えないね。

III 直観

1 読む(音讀)

2 問答

(兒) それは、全體から來るものです。一から五までの説明をみると、その間に、自然獅子を

かはいさうだとおもふやうになります。

(教) では、今の説明をノートに整理しなさい。

(教) 文全體のかきぶりは？

(兒) おちついてゐて、獅子と文とがしつくりしてゐます。

(兒) 獅子のおこつたところのかきぶりがい、とおもひます。

(兒) おしまひもあつさりしてゐて、い、かきぶりだとおもひます。

(兒) 「手をなめたり」のところは、さすがの猛獸も、恩に感じてこんなになつたといふことを強くおもはせます。

3 読む

(情景をなるべく明かにうかみ出させることに工夫させる)

指導案の書き方

(き、手も、文意が心に活躍するのを見る心持で、きく)

(をはり)

附記

私は、最近文意を読む仕方を、やうやく経験的に整理することが出来た。それはあくまでも表現に即して、超形式、超内容の心持を全うして、文意を読むことである。

今こゝに、その理論をくどくどしくいふことはやめる。たゞ、この課は、私の創始した規則の、句を中心に文意を読む例になつたことだけ、いつておけばよい。

そのつもりで、案を見てもらひたいと思ふ。

なほ、新字・難語をどう處理してゐるかについては、この案に、具體的に、私の考へをあらはしたつもりである。

児童の自發的活動についてもさうである。

三 「高等小學讀本卷四第十九課田園の自然」の例

一、教材

六つになる親類の子供が、去年の暮から東京へ來てゐる。これに「東京と國とどつちがよいか。」

と聞いてみたら、「お國の方が好い。」と答へた。「どうしてか。」と聞くと、「お國の川には蝦が居るから。」といった。

此の子供の「蝦」といつたのは、必ずしも動物の「蝦」のことではない。「蝦」の居る清冽な小川の流、それに緑の影を浸す森や山、河畔に咲亂れる草花、さういふやうなもの全體をひつくるめた田舎の自然を象徴する「蝦」でなければならぬ。東京でさかな屋から川蝦を買つて來て此の子供にやつてみると、此の事は容易に證明されるであらう。私自身も、此の「蝦」の事を考へると田舎が戀しくなる。しかしそれは現在の田舎ではなくて、過去の思出の中にある田舎である。蝦は今でも居るが、子供の私はもう其處には居ないからである。しかし此の「子供の私」は、今でも「大人の私」の中の何處かに隠れてゐる。さうして意外な時に出て來て外界をのぞくことがある。例へば郊外を歩いてゐて、道端の名もない草の花を見る時や、或は遠くの杉の森の神秘的な色彩を見てゐる時に、唯瞬間だけではあるが、此の「蝦」の幻影を認めることが出来る。それが消えたあとに残るものは、淡い「時の悲しみ」である。(寺田寅彦「冬彦集」に據る)

これはわざ／＼讀本の材料そのまま、をかいたばかりのものである。むだなやうであるが、ここに

かうして添附しておけば、以下の細案研究上利する機会も多く、一々それに対応さして讀んでもらへるともおもつたからである。

私は、私自身として、この材料をどう見るか。

## 二、教材観

此の文は「冬彦集」によるとあるが、私は原本で見えてゐない。阿部次郎氏の「北郊雜記」からとつた月見草が、多少は原文と相違するやうに、或はこの文も、いくらか題材として見た上から、手直ししてあるのではないかとおもはれる。

殊に著しくその感を深めるのは、文そのものよりも、「田園の自然」といふ題目についてである。いふまでもなく、文の題目は、必ずしもどう命名せねばならぬといふ理由のものではない。だからどこまでも自説を通す勇氣はないが、作者はこの文をかけたことによつて、たゞ田園の自然をかけた氣がしてゐるものではないだらう。

そこに、「田園の自然」といふ題の、讀者に與へる不適切さが見える。文中でも「田舎の自然を象徴する蝦でなければならぬ」といつてゐるやうに、田園の自然が恐らく作者の理想する人生の象徴であるといふところから、この文が生まれたのではないだらうか。

自然のもつ清淨とか純潔とか無心とかいふものを、作者の生きてゐる現在には、到底見出せない。辛うじて今子供のいひ出した蝦の中に發見することが出来たのである。

そして、更めて自分のある人生の汚濁をおもふと共に、自然の高風を思慕する心持になつたのではないだらうか。

「私自身も、此の蝦の事を考へると田舎が戀しくなる。しかしそれは現在の田舎ではなくて、過去の思出の中にある田舎である。」

かう作者のいふところを詮議して見ると、現在の自分は、もうこの子供のやうに、ぢかに、單純に、無雜作に、自然といふもの、中へ突入することが出来ない。さまざまの人生の相にわざはひをされて、突入するにしても、いろんな障礙を経ていなければならぬといふ意味ではないだらうか。もしさうであるとするれば、作者が子供の口から出た蝦をしほに、心にうつせきしてゐる人生への不満を感じると共に、さうした蝦と等しく考へられる自然そのものに對して、新しく思慕を催したのであるから、單なる「田園の自然」を觀てゐるのとはわけが違ふ。

従つて取扱でも、そこまで觸れて行かなくては、何にもなるまい。

## 三、準備

何にもいらない。

#### 四、区分

一時間で足らう。子供の力が餘りに弱ければ、むろん二時間の豫定もうなづけるが、一般では、一時間が適當であらう。私の以下記すところの案は、一時間に讀了するといふ豫定のもとにかいたものである。

#### 五、指導順序

##### I 直観

1 黙讀（凡そ五六分位、靜かに少くも三回、多ければ五回位は讀ませる）

2 問答（その答は、答へる前ノートに各自記させることにしてもよい。何れにしても、答へたものを板書する必要がある）

イ、君たちは此の文を讀んで、一體何をつかんだか。

（答）田園の自然を聞いたことがわかりました。

ロ、別段巧妙なつかみ方ではない。浅い。

（答）田園の自然は大そうよいものだといふことを聞いたのだとおもひます。

ハ、「イ」よりはよいが、やつぱり浅い。

（答）自分の今住んでゐるところにくらべて、田園の自然といふものはどんなによいものであるかといふことを聞いたのだと思ひます。

ニ、今までの答は、大體同じところもあるが、讀みの巧拙の上から、相違してゐるところもある。も一度讀んでどの答に近いものかつかめるか試して見よ。

##### 3 黙讀（一回）

##### 4 問答

イ、どれが近いか？

（答）「ハ」がもつともよいとおもひます。（然りくと應ずるものが多い）

ロ、僕もさうおもふ。「ハ」が一番よく讀んでゐる。では、果して「ハ」のおもつた通りかどうかを文を讀んで調べることにする。

#### 1 分析

##### 1 音讀（たゞ一人、全文を讀む）

甲生 かぎの中の言葉を、如何にも言葉のやうに自然に讀んだのはよいとおもひます。

乙生 甲君と同感です。たゞ、

「ゾウチヨウ」でなく「シャウチヨウ」「ゲンケイ」でなく「ゲンエイ」と読むのが正しい。

丙生 乙君のいふ通りです。

2 問答

イ、よく読みあやまりを正してくれた。今後の人は誤つてはならぬ。ところで前にやつた「ハ」の通りの観方でよいか？

(答) よいとおもひます。(多勢にて答ふ)

3 音讀(二人。しかし、その二人に全文を讀ましてもよく、一人々々に細分して、五六人に讀

ましてもよし)

4 問答

イ、此の文は、全部がいくつに分けられるか？

(答) 三つに分けられます。目で見たとほり、形の上からはつきりしてゐるから、細かくはいひません。

ロ、餘分なところまで答へたが、どうせこちらから聞かうとおもつてゐたところだ。それでよいか？

(答) 私もさう考へます。(大勢賛意を表す)

ハ、一段目には、六かしいとおもふところはない。たゞ、「東京と國とどつちが好いか」と子供に聞いてゐるが、

この

東京

國

この言葉は大切である。東京といひ、國といふのは一體何を作者は語るつもりのか？

(答) 東京は首府だからで、國は生まれたところだからです。

ニ、ちがふ。とんでもないことだ。考へたあとは少しもない。

(答) ……………

讀んでゐる。中々答へ得ない。

わかりました。東京といふのは、都會の意味です。國といふのは田舎の意味です。

(さうです〜と、こぞつて賛成の聲起る)

ホ、それでよし、本當に讀んだのだ。そのとほり。

へ、そこで、も一つ考へおいてもらひたいことがある。題目にも「田園の自然」とあるが、その田園は、今いつた都會と田舎の何れに近いか。

(答) むろん田舎にです。

さうです〜。

ト、よし。それなら、「自然」といふのはどうか。

(答) それも田舎にです。田園にです。

さうです〜。

チ、よし、それなら、田舎や田園には自然が近いなら、都會に近いものは何か。

(答) 文明です。

文化です。

リ、ちがふ、自然と對照して考へて。

(答) 天然です。

わかりました、人工です。

さうです。人工です。

ヌ、よろし。私も、その人工といふことをいつてほしかつた。すると、

田園は? 「自然」と答へる

要項板書

都會は? 「人工」と答へる

ル、それなら、この文の作者は、この田園にある自然といふものを、今何の上に發見したか?

(答) 蝦の上にです。

ヲ、よし、然らば作者のいふ蝦と田園の自然との關係は。

(答) 蝦は田舎の自然を象徴してゐるのです。

ワ、象徴してゐるとは何か?

(答) あらはしてゐることです。

示してゐることです。

形で見せてゐることです。

カ、象徴は六かしい、今の答は少しは當つてゐても、どれも不十分だ。

日の丸は何の象徴か？

(答) 日本国民性の……。(よし)

ヨ、帽子の徽章に、ペンと劔とを交叉したのがある。あれは何の象徴か？

(答) 勉強と体力をねることの象徴。(よし)

タ、そのやうにわかればよい。が、この文には、その象徴と似た意味のことを、他の言葉でもいつてゐる。

(答) 幻影です。(それでよいが、意味は？)

(答) かけのことです。まぼろしのことです。つまり象徴と同じです。(よし)

5 音讀(三四人)

甲生 文の味ひのやうに、深く考へさせる読み方でした。

6 問答

イ、蝦とはいつてゐるが、作者はこの蝦を一體何と見てゐるか。

(答) 自然と見てゐます。

ロ、自然の反對は？

(答) 人工です。

ハ、人工はどこにあるか？

(答) 都會にあります。

ニ、作者は蝦を通して、どんな自然を見るか？

………。

まだく。

………。

ごく一部分。

ホ、完全とおもへたら、筆記して、

(答) 出来ました(澤山手をあける)

へ、讀ましむ。

(答) ○清冽なる小川の流(板書)

○緑の影を浸す森や山(同)

○河畔に咲亂れる草花(同)

指導案の書き方

○道端の名もない草の花(同)

○遠くの杉の森の神秘的な色彩(同)

ト、今の答は完全である。

甲生 神秘的な色彩とは何ですか？

乙生 神々しい感じとか、ふしぎに人をおしつけるやうな感じとか、人間の力では想像されない一つの力から来る感じ、それが神秘的です。杉の森の色を見ると、さういふ感じを起させるといふのです。

チ、乙君の答にてよし。

7 音讀(五六人)

8 問答

イ、ここに板書した五つのものは、どこにあるか？

(答) 田園に。

ロ、何といふか？

(答) 自然。

ハ、作者は、かうした自然を、何をとほして見るか？

(答) 蝦を。

ニ、作者は、この自然をどうおもふか？

(答) 戀しくおもふ。

ホ、然らば戀しくおもはないものは何か？

(答) 都會(いやいや)

東京(も少しのところ)

人工(よろし)

へ、然らば何故、自然を戀しくおもつて、人工をきらふか？ それを發見すること、本當の讀み方である。

9 默讀(五六分)

(答) 自然は美しいから。

自然は神秘的だから。

田舎には勞働があるから。

指導案の書き方



都會は人情がうすいから。

(何れも、多少は當つてゐる。しかし、文によつて考へたあとがない)

10 問答

イ、一體、どこを吟味すれば、作者が自然を戀ひて都會をしりぞける意味がわかるか。

甲生 先に板書した。

○清冽な……。

○緑の影……。

○河畔に咲亂れる……。

○道端の名もない……。

○遠くの杉の……。

を吟味すればよい。

ロ。それでよし。それなら

「清冽な小川の……」といふことの中に、どんな意味があるか？

(答) 如何にも清らかな意味がある(よし)

「緑の影を浸すの……」中には？

(答) 如何にも美しい意味がある(よし)

「河畔に咲亂れる……」この中には？

(答) たゞ自分一人で、自分のつとめを果してゐるといふ立派な心がけがある。(よし)

「道端の……」中には？

(答) 功名榮達を忘れて、清らかな生涯を送る意味がある。(よし)

「遠くの森の神祕的な……」の中には？

(答) 利益などのみ考へることなく、けだかい心持を示す意味がある。(よし)

ハ、右の答は、非常によい。然らばその、

○清らかさ。

○美しさ。

○自分一人でも自分のつとめを果す立派さ。

○功名榮達を忘れる氣持。

○利益などばかりを考へぬ心。

それを、作者は、どこに感ずるか、何に感ずるか？

(答) 田園にです。

自然にです。

ニ、どこに感ぜぬか？

(答) 都會にです？

ホ、今作者のゐるところには？

(答) 感じ得ない。

へ、都會に感じ得ないので、作者は、どこをしたつてゐるか？

(答) 自然をです。

田舎をです。田園をです。

ト、然らば作者にさういふ感じをもたせる時は、いつか？

(答) 子供の私である時です。

チ、その子供の私は、どこにあるか？

(答) 作者の大人の私の中にかくれてゐます。

リ、どんな時表れて来るか？

(答) 郊外を歩いてゐる時など。

ヌ、こゝで郊外といふのは、どこの意味か？

(答) 田園の意味です。

ル、けれども、この子供の私が消えた後にはどうか？

(答) 淡い時の悲しみが残ります。

ヲ、時の悲しみとは？

(答) 時間が去るに従つて、自分が子供から大人になつてしまつたといふことです。

ワ、大人になつてしまつたために、作者は、何を一番不足におもつてゐるのか。

(答) 自然です。

田舎です。

カ、それを餘り不足におもふ故に、つまりその自然田園をしたふ餘り、どんなに心がするどくなつてゐるか。

(答) 蝦に自然を見出すほどするどくなつてゐます。

ヨ、けれども、それは作者ばかりか？

(答) 六つの子供もです。

タ、すると、大人はむろん子供までも、本當に引きつけるものは、人工か自然か？

(答) 自然です。

レ、自然だが、大人である作者は、どれ位それに引きつけられてゐるか？

(答) 瞬間 (その意味？)

### III 直観

1 黙讀 (二回位)

2 音讀 (作者の心持をくんで讀む)

3 黙讀 (表現の上の巧みに注意して、作者の自然觀、人生觀といふやうなもの、深みをおもつて見る)

4 音讀 (二三人)

(終り)

## 第十一章 指導者の文藝的修練

### 一 生活心の缺乏

今日、われらの教育界にもつとも重大なる意味のもとに需要されねばならぬものは、充實した生活精神でなければならぬことは、恐らく何人にも異存のないことであらう。

しからば、何を目して生活精神といふか。殊更に生活の二字を冠した所以は何であるか。

それはいふまでもなく、たゞ觀念としてばかり存する精神ではなくして、現實棲息の地上に、言行・動作としてまざくゝ生動するところの精神である。つまりは、生活のあらゆる具體的事實としても成程と肯はれるところの精神である。

一體に教育家のもつてゐる生活の傳統には、甚しく固陋なるものが決して少しとはしない。また甚しく狹隘なる態度の存することも事實である。小さくしてまとまりがらで、やたらに形式的で、しかも眞乎の人生の意義に悩みと愛著とをもち得るものは、極めて尠少である。

物の堂奥に思ひをひそめ、物の背面にかくされたる精神を洞察して、いはゆる胸奥のすべてに觸

れて事をなすことの、至つて稀なることは、一寸でも教育界に生活した経験をもてば、何人にも容易に理解の出来ることなのである。

わが教育界に、充實した生活精神の乏しいことは、端をこゝに發すると見てよい。

かうした因襲と傳統の中に育てられてゐる教育者は、抑々教壇に立つたその日から、直ちに人の師表なのである。そこには、さうした職務の手前、いくたの偽善と、無理と、生活的虚榮とが生まれて来る。そしてつひに、わが教育界には、頭の中にのみ精神は孤立し、それを街頭の生活に移して生きるといふ、雄々しい人生の生活相を缺くことになるのである。

## 二 文藝力と國語教育

私は、この生活の缺乏してゐるといふことを、移してもつて、國語教育の上から考察してみたい。國語教育の實績を高めるには、そこになさねばならぬいくたの仕事が考へられる。しかしそれらの多くの仕事の中で、國語教育を擔當する人としての修練中、もつとも甚しく缺乏してゐるものは何といつても文藝に關する理解と親炙を一位に數へざるを得ない。

由來、日本の教育は、何故か文藝といふものを特殊に考へる習慣をもつてゐる。政治とか、宗教

とか、科學とか、道德とか、經濟とかいふものには、それ／＼重要な期待をかけて生活して來たのであるが、ひとり文藝に至つては、常にそれらと對等に地位を占めて考へられたためしはなかつた。かうした習慣が、いよく／＼明確になると共に、教育の精神を發揮するには、かへつて文藝と離れるがよいといふ結論をさへ生むやうになつた。

教育は文藝を呪ひ、文藝を排して、ひとり清淨を氣取つたのは、このためである。

科學的知識に長じることが少しもわるくはない。透徹した道德を示すとも決してわるくはない。經濟についての深い理解、政治上の批判、數へあけると、教師の生活としてなされなければならぬことは決して一二にとどまらない。

しかし、以上のかうした必要事と並んで、教師の生活の中には、等しく文藝味識の實力をも要求されねばならぬ筈である。

しかも、それは、今日のわが教育界を精密に觀察した時、なさねばならぬ約束事の一つでありながら、もつとも關心事されてないことの一つでもあるのに、私は色をなして驚かざるを得ないのである。

例へば、一つの文章を取扱ふにしても、文章を認識する仕方は、恐らく文藝によつて修練された

精神力にまつことがもつとも多い。もとより教材の性質には單に概括することをもつて、大意を捕捉し得るものもあるから、それをまで文藝精神の修練によるものと強辯するのではない。それらは、むしろ特に文意を認識させる上に、別段の苦痛と障礙を感じぬ部に屬するものであつて、今日の國語教育指導者にもつとも至難とされ、或は殆ど無理解のまゝ、放置されてゐるものは、ひとり文藝精神の修練によつてのみ全うせられる、詩乃至は文藝的教材の文意を捕捉する場合である。

彼等の多くは、文を讀むことをもつて、その内容を收得するにあるとする態度を信じ切つてゐる。あるひはその態度以外に文を讀む心境をもち合せてゐない。だから、如何なる詩を觀ても内容の事實に心を向ける。また如何なる種の散文に接しても、その筋にのみ心を注ぐ。

その事實あるひはその筋と共にある文字、その二者によつて、そこに表現される形象の世界があることをどうしても心に會得することは出来ない。あるひは心に直觀し得ることが出来ない。

いふまでもなく、文藝的資料の、讀まべき對象は、純粹に形象の世界である。形式と内容とが二にして一になれる世界である、その世界には内容なるものがなく、形式なるものがない。たゞそれによつて、そこに醸成された不可思議な世界があるのみである。

例へば 國語讀本 第二十一 初秋

## 日本晴のよい天氣

おかあさんと茄子をもぎに出たついでに、かぼちや畠を見廻ると、此の前まだ少し早いといつて残して置いたのが、今日はもう熟しきつたやうな顔をして、へそを日にさらしてゐる。

向ふの畠にはたういのいもが作つてある。黒みがかつた紫色の莖が見事に延びて、大きな葉をゆらゆらと風に動かしてゐる姿は、誠に氣持がよい。其の隣の畠のしやうがが、根ぎはの赤い所を少し土からあらはして、ぎやうぎよく竝んでゐるのも美しい。

昨夜雨が降つたせるか、空がきれいにすんで、向ふの天神山が近く見える。山のすその方があちらこちら白いのは、蕎麥の花であらう。二百十日を無事に越した田には、稻の穂先がもう大分重みを見せてゐる。

たんぼの middle に流れてゐる小川は、いつもより水が多い。蛙がぼかんと飛込んではすうつと泳いで行く。やがておもだかの莖や芹の葉などにつかまつて、後足を長く延ばし、眞青な空をじつとながめてゐる。ざるを持った子供が、川下の方に集つてさわいでゐるのは、鮒やどちやうを取るのであらう。空には赤とんぼが幾つともなく飛んでゐる。

こつちの方をふりかへると、井戸端の柿の木に柿がすゞなりになつてゐるのが目につく。今年は

なり年なのだ。まだ青いが早く甘くなるたちだから、もう直に食べられる。

午後には弟と天神山へきのこ取りに行くのだ。

×

×

×

この文意を認識させるにしても、單にこれを概括的に見る人は、この文の描く形象に觸れることをせずに、

「田舎の初秋をかけたものだ」

位に片付けてしまふ。そして、「茄子」「かぼちや」「たうのいも」「しやうが」「天神山」「白いそば」「稻の穂先」「蛙」「子供」「赤とんぼ」「柿」きのこ取」などの事實を擧げて、如何にも初秋らしいと決めてしまふ。

單に知的に概括すれば、これらの景物は初秋そのものかも知れない。しかし、かれらにもしもしみじみ初秋らしさをこの文が感じさせたとしたら、果してかうした個々の作物等に著目して指摘したことが、その感を得させることになつたのであらうか。

私は、少くとも、この文がもたらしてゐる「初秋」なる形象の世界は、田園の色彩と、農家に育つ子供の喜びとから湧出するものとしか思へない。

- 茄子 紫紺色
- かぼちや 黄か橙
- たうのいも 黒みの紫
- しやうが 赤い
- そばの花 白い
- 稻 黄色
- とんぼ 赤い
- 柿 まだ青い

かうした文中の作物(それ以外のものもあるが)は、容易に色彩を想像させる。而してこの色彩は田や畠のみのりのしるしでなくて何であらう。あるひは今みのりかけつつあるしるしでなくて何であらう。この豫期されるしかも確實に豫期される豊穰こそが、田園の初秋ではないか。而して、子供等にもその豊穰を見ては、

「もぎに出た」

「熟し切つたやうな顔」

「まことに氣持がよい」

「美しい」

「二百十日も無事に越した」

「なり年なのだ」

「もう直に食べられる」

といふ、生活的な喜びをつけてゐるのに、快感を起させられるのではないか。しかも、この「快感」と、

「日本晴のよい天氣」と、

「日にさらしてゐる」と、

「空がきれいにすんで」と、

「眞青な空をじつとながめてゐる」と、

「集つてさわいでゐる」

とは、豊穡から來る平和の世界ではないか。そこまで子供が讀み出すことは至難としても、先づ

私たちは、

「色彩から豊穡」と、

「豊穡から來る喜悅」

とに、田舎の初秋をかけたこの表現の形象に向つて、讀みの指導を試みなくてはならぬ。

かうした國語教育上の指導は、果してあの文の大意と稱するものを概括する知的態度から可能とされるか。

私が、こゝに文藝精神の修練を語る必要を認めた所以は、實にその實際的要求をかうした事情の上に發見するのである。

しかし、たゞ一つ形象の世界に入るためにのみ必要なのではない。

文藝的精神を要する國語教育のある種のものゝ指導するには、その材料を取扱ふために語られることばの表現が、常に描くといふ嚴則によつて保たれねばならぬ。詩に於いても、散文に於いても、われらは屢々問答の形に於て、或は説明の形に於て當該教材の指導に當る。その場合、もしも文藝精神を忘失して、その指導に當るならば、恐らく事實を誇張するか、事實を數奇なものとして好奇心をそゝるか、無暗な昂奮をもつて子供たちの感情を囂起させるかの外はない。それらの仕方は一見如何にも感銘を深め得たかに見えたとしても、表現に即しないかどにより、その取扱の邪であることを、われらは信じないわけにはいかない。

例へば、例示した「初秋」の文中、「天神山が近く見える」といふ記述から、秋らしい感じを誘き出さうとして、「その天神山は、作者は去年お父さんときのご取に行き、はつたけを、二三百とつたところで、作者の家からは、凡そ十五六丁もはなれてるよう。たうのいもやしやうががうゑである島の間の小徑を通つて行くと田になる。その田の向ふは野で、その野の左の方に坂がある。それをのぼると天神山である。これ、こゝにかいてあるのが、この文にある天神山である」

とでも、いふことによつて、天神山が、初秋の景物として見られた、作者の意圖に近づけるつもりなら、それは明かに事實をねつ造して、みだりに讀者を昂奮させるのみである。

しかし、描く氣持はさうではない。天神山によつてそこにかもされる「初秋」の形象は、

「空には雲一つない」

すんだ水のやうな色である。

どこまでも高く見える。

さういふ空の下に、いつも見つけてゐる天神山をみると、すぐそこにあるやうにおもへる。

杉の木立も、一本一本はつきりしてゐる。

それにつゞく松の林の枝ぶりもよく見える。

「くつきりと空の下に浮いてゐるやうだ」

かう語られて、はじめて「描かれた」(よし拙いとはいへ)とすることが出来る。かうした語り方は、要するに、何によつて教へられるか。それは、たゞ文藝精神の熟達にまつ外如何ともすることは出来ない。前者は出来るだけ、濃厚に、複雑に強烈に語ることをもつて感じの世界に導かうとし、後者は感じそのもの、姿を傳へて形象に讀みの心を誘ひ込む。

問答にても、説話にても、常にそのことばの質に三様ある。

一は 説明そのものである。

二は 實感的強調のことばである。

三は 描くいひ方である。

而して、文藝精神にまつて、よく形象の世界をそこに點出させるものは、三の「描く」ことばをおいて、他には何物もない。

國語教育を指導する任に當る人たちに、私が文藝的修練を求めてやまぬ所以の二はこゝにある。

私は、次に、いはゆる鑑賞の問題に觸れたい。

鑑賞とは、いふまでもなく味ふことである。しかし小學校に於ける鑑賞の實質には、多少の批評



が存在することあつても、それは差支へない。

例示したこの文でいへば、この表現を通して、田舎の豊穰を見ればよい。そしてその豊穣には、  
ゑみをおくる作者を見ればよい。更に進み得るなら、そのほゝゑみを通して、田園の自然と人とを  
今つないでゐる平和の光景を見ればよい。

その世界に同感し、憧憬し、嘆美し、次第にわれをその世界に投じて恍惚たるものあるのが鑑賞  
である。鑑賞を、あの映畫によく見る劔戟物などから來る興味とひとしなみに考へ、實感を強調さ  
せようと考へるものなどもあるが、それらは誤ることの甚しいものである。

鑑賞は、ことに讀み方に於ての鑑賞は文の形象を正しく心につくり上げて、

その形象を生まれ得た表現に恍惚たらしむること、  
心の快感とから生じる、  
他が生む形象を、今日の前に見得たわれの

「新しい心の世界」を楽しむことなのである。

もつとかんたんにいへば、形象によつてもたらされる創造の世界に感ずる氣持である。

われらは、一つの文藝を讀んで、ある部分々々にも、自己の經驗を正しく語られてゐるために歡  
喜することがある。それは、一つの分析である。一篇の中に、いくつかのさうした歡喜をつくした

後に、巻をおほふてそれらの歡喜の結合の上に更に示される一つの世界がある。

「何とまあよく正しく人生の姿を示したものであらう」などいふのがさうである。

例示した「初秋」についていへば、讀者のゑがいた形象の世界に、讀者自身の心から表現に即し  
ての意味をみとめ、つまり創造した世界に心をひたして、我を忘れた快感に耽ることなのである。

或はその場所は、彼の經驗したある僻村の田園を舞臺としてもよい。そこに一人の子供を點じ、  
一人の母を點じ、まざゝのみのりの世界に喜ぶことでよいのだ。子供の顔かたちも見えようし、  
著物の縞柄もうつる、母の姿も見えれば、そよぐたんぼの稻が耳にさ、やいて聞えて來る。而して  
それらをつす心は、平和に彩られて、たゞもう無心であるといふことになればよいのだ。

その心にまで讀者を導くことが鑑賞なのである。

しかし、それが鑑賞なのである。

しかし、かうした鑑賞にまで、讀者を指導するには、先づ何よりも、指導者自身が、あらゆる作  
者に接して、常に鑑賞の修練をせねばならない。それはたゞ文學に限らない。美術に音樂に心ゆく  
鑑賞心を肥せばよいのである。そして、身に得た體驗によつて、はじめて文にもつ形象を指摘しそ  
こに讀者を誘うて、文を讀む最大級の成績を収めることが出来る。

私が文藝精神の修練を必要とする所以の第三は實にこゝにある。

### 三 すべてを生活的に

以上によつて、極く大きい問題にはふれつくしたが、更に考へておかねばならぬことは、たゞ以上だけのことが全うせられたとて、必ず文藝的修練が完了したものとはおもはれない。

たゞ一語の取扱にも、たゞ一句の取扱にも、常に文藝に親しみ文藝に熱意をもつ努力ある者にはそこから得た修練の力をもつて、必ず形象の理解と味識とを深めてもらへることが出来る。

ほんの一つの字を學ぶにも、ほんの一度本を讀むにも、かうした心に修練を積むものは、それが一として形象へと心する高い歡喜にまでならぬものはないのである。極めて片々たる仕事にも、微薰を通はして形象に酔ふことを忘れさせまいとする。

むしろ、眞の文藝的修練は、こゝにその結實を見ろといった方が穩かであるかも知れない。

とにかく、國語教育指導者が、何故に文藝的修練を必要とすべきかは、大要以上の所論によつて、了解し得られること、おもふ。

たゞ最後に、私は一そう重要にして忘るべからざる理由を語りたくおもふ。

それは、かうした文藝的修練を目して、たゞ理路の上にもみうなづいて得々たる人たちの態度についてである。

つまり眞實は文學も知らず、音樂も知らず、繪畫も、演劇も知らないくせに、文字の上や口頭の上にも、如何にも知りつくしたが如き顔をもつてゐる人たちについてである。概念の識者、知識の所有者としてだけの、文藝理解を自任するものについてある。

私は、もう今の國語教育からは、さうした態度を全然排したいとおもふ。むしろこれは最初にも述べたやうに、あへて國語一科と限らず、教育經營の精神として、さうした態度には、直ちに死刑の宣告を與へねばならぬ。彼等の言説それは大抵の場合清く美しくあつても實際の處は、打算と功利とにつきてゐる如く、常に生活に保證されない言行述作には、もはやわれらは勇敢に死を要求して可なりである。

また、今日の國語教育指導者中には、さうした思想におもねつて、たゞ知識的認容としての文學觀をもつて、盛んに文學的取扱の實際に交渉を求め、所見をさしはさむ者がないでもない。

かくの如きも、その事自體が、文學的修練の根本精神を害ふこと夥しい。われの日常の生活は機械の如く、而してたゞ皮相のあらはれをしか見得る能力だけしかないのに、一體どうして、教材の

もつ文學的價値を攝取味識することが出来よう。

一冊の文學を読むことなしに、讀んで少しもわかることなしに、讀本の鑑賞取扱を是非する如き然りである。生活の心境にまで育てることもしないで、どこに本當の了解と會得とが行はれ得よう。

でも、日本の國語教育界には、かうした魔術的な達腕家が、決して少くはないのである。リップスの美學を全譯しても、リップスの説く美を心に具象することの能はざる如きも適例である。何等藝術上の努力なくして、たとへば毎秋行はれる帝展の繪畫を一度も鑑賞したことなくして、あるひは鑑賞しても了得することなくして、鑑賞を論ずる如き亦それである。

教育は生活そのもの、提供でなければならぬ。

むろんこゝにいふ生活には、その以前にかそれと同時に、理論がなくてはならぬ。

理論が生活を生み生活が教育を生む、といふ順序でもかまはない。

理論は聖人で生活は凡人で教育は罪人であるといつたやうなのはこの私の主張からは、斷乎としてゆるすことが出来ない。

私が文藝修練の必要を説くは、ただ國語教育指導上、今日もつとも急務の最たる事を陳ぶるばかりでなく、また教育全般の上にもその精神から教へらるべきものある所以をも、併せて力説した

ためだつたのである。

## 第十二章 課外讀物についての研究

### 一 兒童讀み物の範圍

さて兒童讀物といつても、一體どういふ範圍なのか、それから決めてかゝることが必要である。さし當り今日行はれてゐるものを形の上から數へあけて見ると、大體次のやうなものになるであらう。

- 1 少年少女程度以下の雜誌類。
  - 2 いはゆるコドモ新聞なるもの。
  - 3 國定教科書以外の兒童に與へらるべき種々の單行本。
- これ以外にはないであらう。

しかし、これは、全然出版物としての形體の上から分類して範圍を限つたのであるから、こゝに試みようとする兒童讀物研究の上には、どれほどの参考にはならない。

しかも、兒童讀物といふ概念を、果してかういふ種類に考ふべきかどうかとも、疑問である。例へ

ばコドモ新聞の如き、如何に兒童に讀まれることがあつても、何となく私共の常識からは、兒童讀物の名に於て呼びたくはない。

さう考へると、雜誌もさうである。讀み物には違ひないにしても、端的に兒童讀物といへば、その名からは取除かれるやうな氣がする。

やはり、かういふ氣持は、自然に私共の心に生じたもので、もつとも正當な基準をなすと考へてよからう。讀物が行はれ出してから、さういふものに、接した經驗、習慣、さては研究の對象として取扱つて來た因襲とでもいふべきものが、いつの間にか、漠然ではあるが、極めて自然に、しかもありのまゝに概念をつくつてゐる。それを、今無意的に採り出して見ると、新聞や雜誌を拒否する。

それが、讀物の範圍を區劃するもつともよい決定權であらう。

で、私は、こゝで、話をすゝめて行く對象を、「兒童に與へらるべき種々の單行本」といふ(3)の條項のもの、みに限定しておく。

### 二 兒童讀み物の種類

これで先づ讀物といふものが、形體の上からは、限られてしまつた。ところが、さてその單行本は、極めて多端で、多種で、複雑で、一々その名をあけるならば、到底その煩にたへぬものがある。で、何とか研究の手がかりをつけるために、この單行本の内容を目當に、性質的な分類をして見よう。

1 童話

こゝには、神話・傳説・寓話・假作話・教訓譚・お伽噺・實話・小説・冒險譚をもふくめておく。

2 史話

歴史といつてもよいが、それよりは史話といつた方がよからう。戰話・事件物・英雄傳・偉人傳・物語等。

3 科學物語

動物の卷・植物の卷・物理の卷・化學の卷・礦物の卷・生理の卷・天文の卷・地文の卷・さては發明發見物語等。

4 兒童詩

童謠・自由詩・和歌・俳句等。

5 地理の話

都市の卷・田園の卷・海の話・山の話・牧場の話・魚獵の話・名勝古蹟温泉等。

6 學習參考書

各教科目に聯絡のあるそれごとく。

辭書類。

いはゆる全科正(詳)解類。

7 讀本類

副讀本體のもの。

補充讀本體のもの。

8 文集

兒童文・兒童詩を編したもの。

9 受驗用參考

いはゆる各種の豫習書。

課外讀物についての研究

メンタルテストの問題集もの。

と分けて見ることが出来る。

かく大ざっぱに分類しても、いつかもう九種目を算してゐる。が、その九種目は、いふところの児童讀物にとつて、それ／＼關係交渉に親疎がある。先づ、

9 受驗用參考

などは、もつとも縁の遠いものである。

6 學習參考書

なども、讀物としては、かなり隔りが遠い。

7 讀本類

もさうである。

8 文集

などもさう見られないことはない。

とにかく、児童讀物といへば、讀むといふことを主として、それ／＼の効果をなけようとする條件にかなはなければならぬ。しかも、それが、學校の學習を直接補助し、便利にするといふ意味の

ものでもない。で、單行本として見れば、皆同一類であるが、いはゆる児童讀物としては、二の單行本中に、それ／＼の例外も含まれてゐることを忘れてはならぬ。

以上の理由で、結局左のもの、みを、研究の對象とし取扱ふことにする。

1 童話

2 史話

3 科學物語

4 兒童詩

5 地理の話

の五種類である。

而して、この一より五までの順序は、大體今日刊行されてゐる量的序列である。童話もつとも多く、史話これに次ぎ、地理の話が比較的少いといふことになる。

むろん、取除いたもの、中にも、兒童圖書館その他に設備する上からは、これを讀物の稱呼の中に加へておくが便宜な場合は往々ある。例へば算術の問題集の如きそれである。

しかし、こゝでは、やはりそれまでに範圍をひろげず、いはゆる純粹な讀物としての狭い對象の

上に、研究を進めて行くことにしよう。

### 三 課外讀物の個性

兒童讀物としてこゝに研究すべきもの、範圍を性質的にも限定したが、さて、それと世上いはゆる課外讀物とはどう関係がつくのであらう。私はこれについても一瞥の必要を認める。

兒童讀物といへば、その名稱の如く、讀者が兒童であることを語るもので、これは今更吟味の必要もあるまい。

が課外讀物とは一體どういふものであらう。

こゝには先づ明かに正科に對しての意味がある。正科といへば、いふまでもなく學校に於ける學習時間内をいふのであるが、その學習時間内に所要せられる本（範圍を廣めていへば）それに對して課外讀物といふ名が起るのである。學校の正科は、きまつてそこに指導者がゐる。至難な個所は平易にのみこましてくる。無味なところは、いろく補説し趣味づけて授けてくれる。だから正科用の本は、自ら進んで手に取るやうな氣がなくとも、とにかく修學の唯一の伴侶として、彼等の學績に種々な貢獻をする。ところが家庭にある彼等は、一定の指導者をもたない。もし勉學の機

會ありとすれば、積極的に自發的になすより外はない。さて積極的自發的に仕事をすることになる。と、正科用の本では、たやすく手を出しにくい。學校でやつたことで、もうかなりの精力を費し切つてゐる。また、さうでないまでも、緊張し切つた學校學習のやうに、家庭に於ける時間がさかれるのでは、兒童の生活として、餘りに酷烈である。

たのしい勉學、うれしい修學、おもしろい自學でなければならぬ。それには本そのものを根本的につくりかへるより外はない。興味をつないで、讀めるもので、讀むその間に自然と學校學習の援助となり、補習となり、別の知識にしたところが、さうして自然にはいり込むといふものでなくてはならぬ。

課外讀物といふのは、つまりさういふ使命をおびて生まれたところに名づけられたものであらう。だから趣味的といふことが、課外讀物の个性的特色となつてゐる。むろんその趣味的といふことが、果して課外讀物の本質的價值かどうかはわからないが、とにかく現在の課外讀物のすべては、趣味的といふことを標榜して生まれたいものはない。

「趣味の何々」

「面白い何々」

「面白くしてためになる何々」

「少年何々」

(この少年といふことは、この場合、趣味とか、面白いとかいふことの代名詞である。)

といったやうに、児童的装幀を試みた小冊を手にして見ると、すべてさういふ標題が冠してゐる。要するに課外讀物は、らくに勉強させる。喜んで修學が出来るといふ目的から生まれたに相違ない。

さうすると、児童讀物と課外讀物とはその稱呼に於て、相違があつても、内容は全然同じであると考へることが出来る。一は讀者を考へた名であらう。一は讀まるべき境遇を考へた差はあつても本質的には何等の差違がないといつてよいであらう。

#### 四 課外讀み物の發生

さて、児童讀物が今日のやうに隆盛を來したのは何故であらう。昔は少年少女に與へられるものは、玩具とお菓子しかなかつたものだ。せいふくあつても、繪草紙位のみで、本といふものは、學校以外には、一冊だつてなかつたのだ。ところが、その繪草紙は、いつか雜誌に變り、雜誌の隆昌

は、今日のやうに單行本の刊行となり、今や小學生に與へる全集まで發刊されるやうになつた。

私共は、その原因についても、もう少しつきつめて考へなくてはならない。

児童讀物の流行といふより、むしろ興隆は、一つは近來の児童尊重の思潮に負ふところがなければならぬ。エレン・ケイがいつたやうに、二十世紀は児童の世界である。大人のみが完全に生活する境遇を與へられても、児童には何一つ與へてゐぬ社會は、餘りに児童の人格を無視し、児童性に理解がないとせねばならぬ。

大人に慰安が必要ならば、子供にだつて慰安がなければならぬ。大人に讀書の生活があれば、子供にもさういふ生活が與へられていゝ。かう考へられるやうになつた。児童讀物の發生については、根本をそこに求めて了解するのが一番にいゝであらう。

その根本原因から、さまざまに派生した原因がある。

- 1 學習の生活化といふやうな教育上の主張もその一つである。
- 2 讀書といふことの普及が、當然子供に讀むべき本を需要して來たこともその一つである。
- 3 教科書の不備、あるひは無味といふことをいやすために、かうした讀物の刊行が促進されて來たことも一つである。



- 4 教育についての父兄の理解あるひは重視もその一因である。
- 5 出版書肆が、讀者の多いことに目をつけるのは當然であるが、何せ一千萬の數をもつてゐる初等教育は、たしかに、讀者の廣汎をおもはせる。もとより經濟の事情の差、文化の程度の差は、さまざまであるが、開拓の如何によつては、最も多くの供給を豫想される。しかも未だかつて、出版界が開拓してゐない處女地である。そこへ著目しつゝ、多くの刊行物を出して來る。それらも、やはり一因ではある。

以上列記したやうに課外讀物即ち兒童讀物の發生には、そのよつてあるべき、それ／＼の原因を指摘することが出来る。

### 五 非課外讀物

しかし、凡ての事象はさうであるやうに、必要に促されて隆盛にはなつても、それが長い間には、讀物のための讀物となり、營利のための讀物となり、必ずしも最初の目的を具備して、それ以外には決して邪道へふみこまないとはいへない。もちろん研究は、たゞかうした消極的是正のみになくて、讀物本來への目的に突進する使命をもつてゐるが、今日に於けるそれは、それと共に、その弊

害の除却にも多分の責任を負擔してなすとけられねばならぬ。

例へば、今日の讀物の中の歴史とか童話などの部に入るべきものの中には、在來の赤本をや、平易にかき改めて、あるひは武勇傳と稱し、或は歴史物語と稱し、あるひは英雄譚の名のもとに、しきりに鞍馬天狗の興味をそ、らんとしてゐるものが決してないではない。あるひは少女等のや、長じたる頃にあるセンチメンタリズムにつけこみて、哀切悲歎の記事を盛り、彼等に涙あらしめようとたくらむものがないでもない。あるひはまた強烈なる色彩によつて、よく少年少女の感覺に刺戟を與へ、その感覺に促される讀書慾をそ、らうとするものがないではない。あるひはまた素人のかいた程度を無視したもの、教育家のかいた必ず教訓を得させようとするものなど、擧げ來ると兒童讀物の生れ出でたる當初の動機や目的とは、似ても似つかぬものが所在に發見される。

かうなつて來ると、兒童讀物の研究は、一そう必要の度を加へ、一そう喫緊の要事となつて來る。そして、發刊されるもの、内容、兒童生活を向上慰安せしむる上からの價值等について、讀者の周圍にあるものは、もう少し批判的に嚴重に監督するところがなくてはならない。一時流行した忍術もの、豆本などは、内容の笑ふべき荒唐無稽さは勿論、繪畫裝幀の下品なること、而してその印刷の極度に非衛生的なことなどをおもふと、私共はどうしてもあゝいふもの、撲滅に力を加へねばな

らぬ。

児童には、まだ批判力がない。常に讀めば、何等かの興趣はある。殊に彼等のもつ空想性といふやうなものからは、正しく自己をその天地の中に現實的に見出して喜ぶ。だから普及する、流行する。しかし、さうしたもの、結果はどうか。少年などの犯罪に、源泉的な計畫を樹て、くれるものは、活動か然らざればその種の豆本ではないか。人の家に忍び込まうとしたり、路傍で人にいたづらをしたり、列車に危険を加へたり、人との交渉に刃傷沙汰が起つたり、冒険、奸策悉くその行はれるところは、源をこ、にもつものが多いのである。

これを考へると、私たちは、児童讀物なる名にかくれて、そこには、多数の無暴極まるものも刊行されてゐることに氣つき得る。

## 六 如何に選擇するか

然らば児童讀物の選擇條件は如何。

各校あるひは各自が、今現に欲するものとしては、それ童話であるとか、それ發明の話を読みたいとかいふのが主であるが、こゝではさうした意味での選擇要件ではなくして、一般的に児童讀物

として所要されるものに、具備さるべき資格について考へて見ることにしたい。

- 1 先づ第一に内容の問題である。すでに世上に流布されてゐるもの、中では、世界的、あるひは日本的に名聲のあるものなどは、すべてその内容に即して生まれ出た名であれば、たやすく信じていい。小公子とか、アンデルセンものとか、イソップとか、ロビンクルーソーの漂流記とかの類である。これはすでに現在の大人が讀み、さらに以前には、いく代もの過去の大人によつて讀まれ、互ひにうけついで名聲を今に改めたものである。そこには不朽の内容容價値がある。日本物でいへば、神話・傳説などで、長く國民の生活に需要されたものはこれに當る。國民の思想・感情を陶冶して來たこの種のものには、傳統上の大きい精神が存されてゐる。桃太郎然り、猿かに然り、カチ／＼山然りである。例の日本五大噺といはれたもの、如きは、くめどもつきない児童への饗宴がつくられてゐる。比較的ではあるが、今日はじめてつくられたものにも、やはりこの選擇條件が適用されてもわるくはない。それは、今日定評になつてゐるものについて採擇することである。

アンリー、フェアブルの昆蟲記

藤村もの

課外讀物についての研究

ある人たちの新作童話

などである。三年四年といふ短い期間にはあるが、多くの讀者は、自然に一つの批判を與へる。その積つたものが定評である。

2 装幀について

これも児童讀物にはなくてはならぬ選擇條件である。先づ何より丈夫でなくてはならぬ。児童は割合に取扱ひが亂暴である。すぐ表紙がとれたり、色がいろ／＼になつたりするやうなものでは、彼等の使用に不便限りない。

3 印刷について

これは主として衛生上から考へられてい、ことである。餘り小さい活字は、明らかに彼等の眼を損じる憂へがある。紙質も關係あるが大體は活字であらう。それも殊に幼學年に於て一そう注意されねばならぬはもちろんである。一年でも二年でも、與へれば五號位のもの讀めるであらうが、讀めるからとて、それを與へることは、衛生を無視したものである。考へなければならぬ。

4 挿畫

なども、出来るだけ、彼等の心情に高尚な印象を與へられるものでほしい。いたづらに児童の感覺におもねるものは、考へなければならぬ。

以上にて大體選擇の要件を數へたつもりである。しからは今日行はれつ、ある課外讀物の中、果して如何なる種類のものが選ばれるべきか。

七 代表的な讀み物

科學讀物に関するもの

- 自然界の話 第一篇 太陽、月、星、 生理衛生の卷
- 同 第二篇 地球、人 珍談奇談の卷
- 同 第三篇 空氣、水、火 發明發見の卷
- 同 第四篇 雲、雨、風 礦物岩石の卷
- 同 第五篇 山、川、海 化學工業の卷
- 最新知識 文明開化の卷 動物植物の卷
- 子供の聞きたがる話 探檢冒險の卷 電氣磁氣の卷
- 同 天文地文の卷 自動車の卷
- 最新知識 最新子供の科學叢書

課外讀物についての研究

- 最新子供の科學叢書 電車の巻
- 同 活動寫眞の巻
- 同 花の巻
- 同 無線電信電話の巻
- 同 山の巻
- 同 海の巻
- 同 少年少女手に取るやうな星の世界
- 同 常識叢書 子供に知らしたき地震の知識
- 同 文化のさきがけ發明家と發見家
- 同 生きたかひある人の道
- 同 機關を動かす蒸汽の偉力
- 同 氣界に關する空中動物園
- 同 命をつなぐ火と空氣
- 同 居ながらに無線電話と無線電信して知る
- 同 鐵をもとくす瓦斯の魔力
- 同 にぎはしい植物の世界

- 同 自然に於ける動物の生活
- 理科なぜですか
- 科學知識少年少女のために
- 現代理科の新知識
- 科學童話夢のない國
- 子供に聞かせる面白い科學の話
- 子供叢書(3)動物の國
- 通俗科學 海上海底の不思議
- 同 天上界の不思議
- 同 發明發見界の不思議
- 一日廿分間づつ 子供に聞かせる話
- 四季の物理學 春夏の巻
- 少年理科 第三篇 珍しい私の植物園
- 新知識の寶庫 小學生に讀ませる科學海と河と湖と水の話
- 少年理科 第一篇 私の理科實驗室と工場

- 面白く爲にな 動物のしらべ方
- る夏休中の 一寸法師
- 叢書 細菌とお友達になつた一寸法師
- 私は水の一しづくです
- 科學世界の不思議
- 少年理科珍談
- 少年理科物語
- 理科叢話
- 研究理科叢話
- 面白い化學實驗の話
- 面白い物理實驗の話
- 面白く、中に理科の話
- 根本がわかる 空中飛行機の話
- 少年少女 征服服
- 常識叢書 征服服飛行機の話
- 子供の科學謎の生物界
- 自然界の話 第六篇 物、力、運動
- 同 第八篇 根、莖、葉、花
- 少年少女 千變萬化世界の氣候
- 常識叢書 萬化世界の氣候
- 少年理科 第二篇 珍しい私の動物園

課外讀物についての研究

- 同 第五篇 大切な私のからだ
- 同 第六篇 新しい發明と發見
- 利用 鐵と石油
- 無限 鐵と石油
- 趣味の船の知識
- 科學叢書 船の知識
- 少年趣味の科學 飛行機と潜水艦の話
- 少年 無線電信と電話の話
- 同 高氣壓と低氣壓の話
- 同 地震と津浪の話
- 少年四季の物理學 秋冬の巻
- 面白い科學のあそび
- 面白い世界動物の話
- 最近趣味の發明界
- 最新電氣の智識
- 家庭に於ける實用科學
- ラヂオの話
- 不思議な天地

- 子供の科擧叢書 海の巻
  - 同 飛行機の巻
  - 同 汽車の巻
  - 同 星の巻
  - 同 動物の巻
  - 同 山の巻
  - 自然界の話 第九編 光、電氣
  - 同 第十篇 物質、變化
- 以上は理科に關する讀物の一括を例示した迄である。  
 次には童話を一瞥してみよう。
- 日本昔噺 博文館
  - 世界お伽噺 第一集 同
  - 同 第二集 同
  - 同 第三集 同
  - 同 第四集 同
  - 同 第五集 同
  - 面白くて 詳しうて 小學理科 第四學年用上
  - 同 最新 子供の科擧 第一卷
  - 同 畫報 子供の科擧 第二卷
  - 同 趣味の科擧叢書 大發明物語
  - 理科物語 地球の姿
  - 汽車の話
  - 子供の科擧 謎の生物界
  - 月の科擧
  - 同 第六集 同
  - 同 第七集 同
  - 同 第八集 同
  - 同 第九集 同
  - 同 第十集 同
  - 小波お伽百話 同

- 小波新お伽百話 同
- 小波新編お伽百話 同
- 學校家庭教訓お伽噺東洋の部同
- 同 西洋の部同
- 日本童話寶玉集 上 富山房
- 同 下 同
- ガリバア旅行記 同
- イツツプ物語 同
- 西遊記 同
- ロビンソン漂流記 同
- アンデルセンお伽噺 同
- アラビヤナイト 博文館
- イツツプ物語 同
- グリム物語 同
- アラビヤナイト物語 同
- アンダアセン物語 同
- 新作お伽學校 敬文館
- 教訓お伽四十八番 同
- 神様お伽噺 松楊堂
- 佛様お伽噺 同
- 星の女 春陽堂
- 黄金島 同
- 鼠おの馬 同
- アンデルセン童話 春秋社
- ガリバア旅行記 同
- アラビヤナイト 同
- イツツプ物語 同
- グリム童話 同
- ロビンソンクルーソー 同
- 湖中の鐘 寶文館
- 飛行魔 同
- まぼろしの鏡 同

表現の読み方

○黄金の椿	寶文館	○弓張月	同
○赤い小壺	同	○夢の國	寶文館
○人魚の笛	同	○金色の柱	崇文堂
○こそく小貓	同	○海の人形	金星堂
○空とぶお城	同	○アウ太郎鍛冶屋	金の星社
○怪光船	同	○つんぼの兎	教育研究會
○木馬の踊	同	○鳩のお家	大阪毎日新聞社
○拳の旅行	同	○ベスト博士の夢	金星堂
○かまはん坊	同	○犬と猿	岡田文祥堂
○幼年お話の庫	博文館	○メイテルリンク童話集	米本書店
○百譚	同	○童話新集	岡田文祥堂
○同	冬の卷	○山の御殿	敬文館
○黄金島	イデア書院	○故郷いづこ	大日本雄辯會
○星の國	同	○お伽童話	實業日本社
○アメチヨコの天使	同	○童話のお國	日本お伽學校出版部
○マツチの兵隊	同	○グリム家庭お伽噺	文陽堂
○西遊記	同		

○紅 雀	集成社	○童話の世界めぐり	文祥堂
○嘉子さんとその弟	聚英閣	○ロビンソン漂流記	金の星社
○愛兒と親の五分間對話	岡田文祥堂	○ひらがなおとぎばかし	文祥堂
○寶の杖惡魔の杖	同	○次の世界大戰	大日本雄辯會
○こどものゆめ	寶文館	○兄弟星	三共出版社
○モデルのおぢいさん	駿々堂	○新お伽百番	文祥堂
○三つの星	同	○お伽寶庫	文進堂
○世界の名話五十集	誠文堂	○赤い猫	金の星社
○幼兒にきかせる話	内田老鶴圃	○面白いお伽噺	文祥堂
○アンデルセン童話集	新潮社	○海の夢山の夢	聚英閣
○幼年新お伽噺	文祥堂	○半分物語	大東社
○お伽おもちや箱	忠文堂	○人魚が島	同
○格言お伽噺	松文堂	○日本傳説	上下 培風館
○ガリバー旅行記	日本出版社	○赤い自動車	金の星社
○アンデルセン童話集	同上	○標準お伽	知の卷 文陽堂
○新お伽舟	忠文堂	○同	勇の卷 同

課外讀物についての研究

表現の読み方

仁の巻 文陽堂

○同	文陽堂	○同	三卷	同
○鹿の眼	古今書院	○同	四卷	同
○動物のちゑ	金星堂	○同	五卷	同
○お伽バラダイス	修文館	○同	六卷	同
○お伽論説	日本評論社	○智と兄弟の話	新潮社	
○賓舜姫	同	○笑の爆弾	實業之日本社	
○漁夫の指輪	同	○お伽の日本	博文館	
○茶碗の一生	同	○ベルの音	實業之日本社	
○海の人形	金星堂	○フランス童話集	文化生活研究會	
○ラツバの鳶	寶文館	○トルストイの物語	イデア書院	
○魚の舞踏	日本評論社	○ビツクリ箱	實業之日本社	
○お伽十番	修文館	○蛙の王子	アポロ書院	
○頼白の歌	日本評論社	○三つの謎	而立社	
○日本童話	培風館	○天國の門	同	
○實演お話集	一巻 隆文館	○巨人の首	同	
○同	二巻 同	○鯨の尻尾	聚英閣	

○摩耶の冒険

○摩耶の冒険	東京日日新聞社	○山の百合	同
○銀の魚	聚英閣	○世界童話大系 二十四冊	世界童話大系刊行社
○ガリーバー旅行記	金の星社	○ひろすけ童話讀本	文教書院
○ロビンフツド物語	同	○銀の糞	金星堂
○飛行機王	文教書院	○ニコ〜王國	九段書房
○ドンキホーテ	金の星社	○銀の鎖	而立社
○海の魔女	文教書院	○蘆笛の音	丁未出版社
○イスラエル物語	警醒社	○悪魔の屋	第一出版社
○あかい魚	研究社	○幼き人へのお話	寶文館
○森の祈	金の星社	○羊仙人	教育研究會
○海のお宮	而立社	○金の鈴	丁未出版社
○ストリンドベルグ童話集	古今書院	○百合ヶ丘	新樹社
○格言ものがたり	文祥堂	○ボケットお伽百話	紅玉堂
○螢の旅	而立社	○印度童話集	金欄社
○空の御殿	同	○ロシヤ童話集	同
○お猿の踊り	同	○フランス童話集	同

課外讀物についての研究

表現の読み方

○ドイツ童話集	金欄社	○同	三年	同
○ペルシヤ童話集	同	○同	四年	同
○イタリー童話集	同	○同	五年上下	同
○ラムラム王	叢文閣	○同	六年上下	同
○子ども今昔物語	イデア書院	○おやゆび姫	富山房	
○魔法の小馬	金星社	○大男と一寸法師	同	
○海の夢山の夢	聚英閣	○青い鳥	同	
○静かなる夢	アテネ書院	○世界一の利口もの	紅玉堂	
○支那童話集	金欄社	○グリムお伽噺	富山房	
○モモタラウ	イデア書院	○朝鮮童話集	同	
○地獄の門	同	○支那童話集	同	
○黄金の薔薇	同	○かなうの子	第一出版協會	
○ガリバー旅行記	同	○大男と裁縫師	寶文館	
○後のチルチル	同	○五色の鹿	同	
○小學童話讀本	興文社	○ノアの船	厚生閣	
○同	同	○子供のロビンソン	イデア書院	

○こどもアンデルセン	同	○大法螺	同
○こどもアラビヤナイト	同	○七面鳥の踊	同
○小人國の話	實業之日本社	○黒い小鳥	同
○とんで来い	叢文閣	○青いあうむ	同
○兄弟の山鳩	アテネ書院	○星の女	同
○五色の鳥	紅玉堂	○魔女の踊	同
○せんたくの驢馬	春陽堂	○海のお宮	同
○蟹の王子	同	○黒い砂漠	同
○金絲鳥物語	同	○慾ばり猫	同
○銀の王妃	同	○馬鹿の小猿	同
○湖水の鐘	同	○膝栗毛物語	金欄社
○おひるの王様	同	○ジャンヌ・ダルク	金の星社
○一本足の兵隊	同	○木佛・金佛、石佛	アテネ書院

今日行はれつゝある兒童讀物の理科向のもの、童話のものが、單にこれだけのものを以て終るのではない。

あらゆるものをあらゆる方法にて網羅すれば、或はこの二倍にも三倍にもならうが、これは選擇



されたもの、それである。先に論述した資格を有するそれ／＼である。もちろん、その資格あるものにして、なほこ、に見落されてあるものも、決して少くはあるまい。が、とにかく大體の児童讀物が如何なる部に何れの程の分量をもつかを具體的に示すことは得たと思ふ。むろんこの外に詩があり劇があり等々にて、全然ふれるところのものがなかつたものもあるが、もつとも多くの範圍をもつ、理科と童話については、大體を告げることが出来た。(童話中の童話、小説的のものなどはここに省略した)

#### 八 下學年の課外讀物

而して、これらは、重に尋四以上を標準に選擇したものである。中には尋二・三にも適切なものはあるが、それは極めて少数である。

で、いはゆる下級用を更にこれにつけ加へるに於ては、更にこの二倍になることを豫想するのは何人もの當然な想像であるが、實は決してさう澤山にはならない。

これは恐らく、下級用のよみ物が、中々手をつけにくいところから來るのであらう。今日はそのすべてを網羅しても、さう澤山のものとはならぬのである。

### 第十三章 自學について疑ふ

#### 一 本當の自學

自學自習といひ、自學主義といひ獨自學習といひなどして、自學を中心にする學習傾向が、近頃異常な進歩を來してゐる。

今までの自學は、主として豫習復習のやうなものを内容とし、學校に於ける教授を正習と名づけるならば、その正習以外の下調べに屬することをもつて、誰しも自學と稱してゐたやうであつた。だから、自學といふことは、教師の指導に屬する部分と、兒童の自力でなされる部分とに境界をつけることも一つの指導上の問題であり、研究上の著眼點であつた。例へば讀めない文字には振假名をしておいて、それにたよつて讀むことの練習をさせることが一つだつた。難語句などには、意義をかきそへておいて、その解説に照應して解釋をして見るといふことも一つだつた。讀本を讀んでゐる間に漢字・熟語などを假名書にしておき、相當練習の後に、その假名通りに漢字を書き取つて見るといふことなども一つだつた。

自學といふこと、自習といふことは、かういふ意味のもとにかなり古くから行れてゐた。

しかし、今日いはれてゐる自學は、あるひは自習は、果してこんな意味でのものであらうか？

今日の自學指導は、未だ組織的にまとまつてはゐないが、これ以上進歩したところには到達してゐるとおもふ。つまり今までの自學は、外から見れば自學であるが、その作用は機械的で、本當の自學といふものが行はれてゐるとはおもへぬのである。他律されて行はれるところの自學で、自分でやるにはやつてゐても、自らの意志により決定し、その意志によつて實行してゐるのではないのだ。

つまり本質的にやつてゐるとは考へ得られぬのである。然らば、本質的な自學自習とはどんなものであらう。

先づ自ら計畫して自ら實行するところのものでなくてはならない。従來のやうに他人の計畫をうつして、自分に實行するのでは、徒らに機械的たらざるを得ないと思ふ。さういふ自學は、私の心持からは、未だ自學と稱することの出来ないもので、どこまでも、

- 自らが
- 1 計畫して。
  - 2 實行する學習。

でなくてはならぬのである。

しかし、この計畫を樹てるには、當然、それ以前に必要な一つの見識を要する。例へば読み方なら読み方の自學を計畫し、實行するには、先決した「読み方の學習とは何ぞや」といふ一つの既有需要とする。その見識なり會得なりがあるので、はじめて「然らばこの課は如何に學習すべきか」に移つて來なくてはならぬとおもふ。

つまり綴り方などに於ける自由選題が、文話としての文章觀を子供に組織的にもたせようとする念慮と共通な意味で要求される學習觀といふものをもちせることが、重要な問題である。

學習の何たるやがわからずには、そこに決して計畫はあり得ない。つまり自學自習の計畫を樹てるには、一つのかうした論理的必要を、計畫以前に満足させておくことではならぬとおもふ。それならば、この論理的必要さへ満足させれば、それで自學自習は出來上るかといふに、決してさうではない。も一つ他にこの計畫に先立つものは、自學されるもの、例へば読み方に於ては讀本の如きが、それ自身の中に計畫を樹てべく學習者を必然づける心理的需要がある。

今日の教育が、別して読み方教育が材料即ち讀本の文に對して、常にさまざまの批判や註文を加へるのは、他にも理由はあらうが、この自學の教育思潮にかんがみ、心理的満足を保たんとして得

かねる不満をいつてゐるものとも見られると思はれる。

自學自習とは、自ら計畫して自ら實行する學習のことである。そしてこれを果させるためには、

1 學習觀とでもいふべき、教科特有の意義に熟させておく必要がある。

2 自學が命令や訓示で行はれる他律性から獨立するためには、その教科自身に、學習者を歡ばせ魅してしまふ本質的兒童生活をもたねばならぬ必要があるのだ。

而して、右を計畫する上から考へて見ると、

1 は、計畫樹立上の論理的必要であり、

2 は、やはりその上の心理的必要といふことになるのである。

かうなつて來ると、読み方教育なら読み方教育に於ての自學が確立されるとおもふ。つまり本質的な自學が計畫されると思ふ。

## 二 自學の經營

こゝに例としてあげたのは、靜岡縣の原里小學校で制定してある「學習指針」の一部である。

### ○讀方科

読み方の學習では、文を読んでその心にふれることが一番大切である。文の心持にふれると、それだけ讀書の力も進むし、自分の心も伸びて行く。

文は、生きた命の流である。しつかり一言一句もかみしめながら靜かに深く讀む。

よむ事とわかる事が一しよになると、心と言葉が、びつたりといきて來る。

文の深みは、文字や語句や、言ひ廻しを、正しく細かに、しつかりみつめる事からはじまる。

單に教科書だけでなく、すぐれた文は進んで讀む習慣をつけなさい。讀書は、心のかてとなる。

以上は、読み方に、於ける學習觀ともいふべきものであらう。子供なりに先づ學習の目的を説き、

ついで文の本質を暗示し、文の心に及す作用をもをしへて、表現を通じて文の本質に達する讀みを明かにし、やがて讀書の効果にも及んでゐる。

つまり、學習觀であり、計畫を樹てる上の一つの論理的必要でもあるといはれるものなのである。

これが決すれば、決してより学習者の頭の中に確立し樹立すれば、もう必然的に計畫はたつてしまふ筈である。やはりこの「學習指針」には、右の學習觀をか、けた次に、次のやうな「計畫」を示してゐる。

一、讀む（主として文意を直観するために）

- 1 ずつとひと通り讀んでみる。
- 2 だいく／＼どんな事が、どんな心持で書かれてあるか。
- 3 自分はかう思ふ。かう感ずるといふ點をもとにして。

二、讀む（主として文の形と想の姿をとらへるために）

- 1 どんな書きあらはし方が、どんな心か。
- 2 各節の意味をよくしらべてくみとる。
- 3 いつも全文と關係をつけて。

三、讀む（主として句意語意文字を深くしらべるために）

- 1 文の心持と文の流れから一言一句の端々にもよく氣をつけて。
- 2 自分の心、自分の經驗をうちこんで。

3 アクセント、抑揚、語感などを生々と。

四、讀む（主として文の理解、鑑賞のために）

- 1 すみ切つた心で、燃ゆる熱情で、靜かに一心に。
- 2 文のまことの光の中に、文中の人となり、心となつて。
- 3 ありさまをまざ／＼と思ひうかべ、情景をゆたかに想像して。

五、讀む（主として自分の心をみたすために）

- 1 讀後に思ひうかんだ事はどんなことか。
- 2 強く心を打たれた事は。
- 3 自分の心を清くし深くし高くする。
- 4 その文の心、文の形、文字などを日常の生活によく活用する。
- 5 ますます／＼讀書の力、讀まんとする心を旺んにする。

これは、計畫と稱すべきものであらう。前の學習觀を實際的に満足させるためにこの計畫の下に實行をして行くといふことになるのであらう。

この計畫には、私も大體賛成ではある。文はかうした順序に讀まれて行つて、その本質が究明さ

れることになるのであることはたしかだ。

たゞ一つこゝに問題になることが含まれてゐる。

それは外でもない。學習觀を確立させるために、その學習觀を彼等に會得させ、それによつて、計畫を樹て、本質的な自學に入るのであるが、すでに私がいつたやうに、私の豫定する自學といふものは、

- 自らが
- 1 自ら計畫して。
  - 2 自ら實行する學習。

である以上、學習指導が微に入り細にはいと、その結果この自らの領域をおかすことがないかを氣づかふのである。計畫を教師の手によつて示せば、自然にその示したものに接近して來る。而して一つ示せば五十人が五十人までその一つものに頼つて來よう。かうなつて來ると、教師のプランを子供たちが實行してゐるといふことにだけなつて。本當の子供自身の力といふものが、そこに表れて來ないことになる。

もちろん、こゝに例示したものは、計畫は計畫でも、大綱である。一般的な指針である。だからこの大まかなもの、中にあつて、自主裁量される他の澤山の自由さはゆるされてあるが、それは質

的には決して完全ではない。量的に如何に自由にふるまへるところがあつても、自主するところを他主されたのでは、如何にも本質的ではない。學習計畫が、一般的に成立つことは、指導原理が一般的に成立つのと何等の變りはない。たゞそれが自らに移して考へられることなく、つまり學習觀といふものから、湧き出る泉のやうに自然に噴湧することなく、他の立案をそのまゝとつて、自學とし自習としたならば、それはとんでもない邪道となるのではないかともおもはれる。

### 三 自學の生活

さて、これから實行についての考察であるが、これも指導上かなり複雑な問題だともおもふ。計畫が樹てば、あとは何でもないやうなものであるが、決してさうではないのだ。

在來は、學習に於ける教師、兒童の關係は左のやうにやつてゐた。



兒童に對して、いつも教師は直接の地位に立つてゐた。麥の穂をもつてくるのも、掛圖を用意するものも、錠をもつてくるのも、模型、標本をもつて來るのも、凡てそれは教師をおいて他の誰もで

はなかつた。學習資料つまり自學的環境に必要なものは、教師の手に預つておいて、どこ迄も教師が児童と正面して、その地位から指導するのだつた。

しかし、今日の自學思潮を實現させるには、決してこの行き方からは満足させられないのである。どうしてもこれを逆に、教師が間接の立場にゐなくてはならぬのである。

であるから、その關係は前と反對に、凡そ次のやうな圖になるだらうとおもふ。もとより圖解であるから完全には行かないが、それでも私の心は察してもらへるとおもふ。



かうなると、児童にとつて教師は間接の地位に立つてしまふ。教師は、彼等の計畫に資すべく、

1 「論理的必要」

2 「心理的必要」

を満足させるやうに考察し、それを児童に生活させるやうに適切なる學習環境をつくつてやればよいのである。そしてこの學習環境なるものが、子供等に正面し直接して、教師はその環境の外にゐる。環境のつくり手として、圏外にある。従つて児童には間接の地位にあることになる。

1 研究室の經營。

2 自學參考書の選擇と設備。

3 その書籍の配置・用法。

4 研究室に於ける机などの位置。

5 研究心得。

さういふものは論理的必要と心理的必要の上から考察されて、教師の經營するところとなり、児童がそこに來ると、その學習觀の指示により出來上つた計畫が、容易に實行の出來るやうにありたいとおもふ。

#### 四 形式的自學

また説をなして次のやうに考へられた意見もある。

I 家庭の自習

A 長所

1 この自習は時間に制限なく、自分に充分と思ふだけ心ゆくばかり學習が出来る。

自學について疑ふ

- 2 學校での自習は教師及び友達からいく分強制される傾向があるが、これは比較的自發的に行はれる。
- 3 家庭では氣の向いた時隨意なものを學ばせる。
- 4 比較的靜かに落ついて學習が出来る。

B 短所

- 1 家庭での自習はとかく不規律になりやすい。
- 2 家庭での自習で、中以上のものは落ついてよくするが、さうでないものは能率が上りにくい。
- 3 家庭での自習は他から誘ふもの競争するもの、ないために、中以下のものは自然に熱心が足りなくなる。
- 4 學習するに當つて、方便物が少く、又教へてもらふ人が少いから、不便である。
- 5 學校では誰も自然に學習する氣分になるが、家庭ではなりにくい。

2 學校での自習

A 長所

- 1 すべての者が規律的に學習する。

- 2 友達の誘ひや暗示のために自然に何人も學習する。
- 3 周圍や友達などから、學習の氣分が旺盛になる。
- 4 學校では方便物があり、又教へてくれる者もあるため、學習に都合がよい
- 5 學校での自習には、友人の學習振りなどから、學習の方法がわかる。

B 短所

- 1 幾分形式的になり易い。強制される形となることがあるから。
- 2 學校では騒々しいため落つきにくい。
- 3 學校での自習は、時間や場所に制限があるため、眞の學習を十分に満足させ難い。これも今日いはれるところの自習の思潮に屬するものであらう。しかし、この種の見解は、私の自學觀からすれば、相去ること甚だ遠いものである。なるほど、家庭と學校とに於ては、その自學にかうした得失はあらうが、私共の求めるものは、むしろ自學の本質であり、その本質に學習の効果を得て個人を伸長させんとするのである。

1 豫習 (家庭自習)

2 正習 (學校自習)

自學について疑ふ

3 復習(家庭自習)

といふのは、どこで自習をするかの場所を決定したものにすぎない。

私共は進んで

- 1 何を自習すべきか。
- 2 如何に自習すべきか。
- 3 自習を如何に處理すべきか。

の問題を中心に研究を進める。そして、そこに自學の本質を探り當て、本質を得たるが故に、はじめに個性も獲得され、児童本位もゆるされるだらうことを豫定する。

児童がやつてゐれば自習だといふこともゆるされはするだらう。そしてその程度での自習が今日もつとも多く行はれてゐるのかも知れない。しかし、それが果して本當の自習であり自學ではないであらう。そこに行くと、學習案や自由教育などの建設した「獨自學習」と稱して、相互學習に相對して行はれるものは餘程本質的である。むしろそれらとて完全無缺とはいへないが、外面的に場所を定めたり、自習時間を決定したり、その得失を比較したりするものに比すればはるかに本質的である。

私共は、たい本質を得たい。まつしぐらにすゝんで、本當に正しいものを得たい。

俗見に迎合しなくてもいいから、苦しんでもいいから本質をけがすことなく得たい。

今日の自學思潮は、かなりに進歩的であり、また實際の上に著しい發達を示してゐるが、未だ十分に自學の本質觀が體得されてないうらみがないでもない。そこに要する研究と經驗とが必要なきとになるとおもふ。



表現の読み方 終り

昭和四年四月十日印  
昭和四年四月廿日發

刷行

定價金貳圓八拾錢



表現の読み方

著者	千 葉 春 雄
發行者	東京市京橋區南傳馬町二丁目五番地 目 黒 甚 七
印刷者	東京市牛込區榎町七番地 竹 内 喜 太 郎
印刷所	東京市牛込區榎町七番地 日清印刷株式會社

發行所

東京市京橋區南傳馬町二丁目  
新瀧縣長岡市表町四丁目(本店)  
新瀧市古町通七番町(支店)

電話長岡一八番  
振替東京三六一九番

電話新瀧九〇三番  
振替長野四〇九〇番

電話京橋三四一七番  
振替東京二八〇九番

電話長岡一八番  
振替東京三六一九番

電話新瀧九〇三番  
振替長野四〇九〇番

目黒書店



終

